



**EDITORIA
INTEGRAR**

ANAIIS DO EVENTO



II Congresso Nacional de
Licenciaturas e Pesquisas
Acadêmicas - **CONLINPS**

ISSN: 2675-813X | V.5 N.3 2024



ORGANIZAÇÃO

Instituto Multiprofissional de Ensino - IME
CNPJ 36.773.074/0001-08

PARCEIROS

Editora Integrar
Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana da Silva da Costa
Antonio Evanildo Bandeira de Oliveira
Cibele Diogo Pagliarini
Claudinei Zagui Pareschi
Deise Fernandes Hoffmann Pascual
Edmilson Rodrigues Chaves
Gercimar Martins Cabral Costa
Ilma Farias De Souza
Jean Brito da Silva
Kathia Susana Almeida
Madson Fernandes De Melo Junior
Maico Apaguenho Curico
Maria Aurea Soares de Oliveira
Maria Regilene Gonçalves de Alcantara
Mateus Souza de Oliveira
Mayara Maia Bruno Nepomuceno Silva
Neisse Evangelista Da Costa Souza
Rosa Maria Rodrigues Barros
Thaís Mendes Rocha



A Editora Integrar é a editora II Congresso Nacional de Licenciaturas e Pesquisas Acadêmicas atuando na publicação dos anais do respectivo evento.

A Editora Integrar tem como objetivo difundir de forma democrática o conhecimento científico, portanto, promovemos a publicação de artigos científicos, anais de congressos, simpósios e encontros de pesquisa, livros e capítulos de livros, em diversas áreas do conhecimento.

Os anais do IV CONBRAED estão publicados na **Revista Multidisciplinar em Educação e Meio Ambiente** (ISSN: 2675-813X), correspondente ao volume 5, número 3, do ano de 2024.

APRESENTAÇÃO

O **II Congresso Nacional de Licenciaturas e Pesquisas Acadêmicas** ocorreu entre os dias **24 a 27 de junho de 2024**, considerado como um evento de caráter técnico-científico destinado a acadêmicos, profissionais e curiosos na área da Educação!

Com objetivo central de difundir o conhecimento e estimular o pensamento científico, discutiu-se temas de grandes relevâncias na área da Educação, com o intuito de atingir o maior número de pessoas possíveis. O **II CONLINPS** também contou com um espaço para apresentação de trabalhos científicos e publicações de resumos nos anais do evento.

PROGRAMAÇÃO

Dia 24 de junho de 2024

Palestras:

- 08:30 - Abertura do Evento - Comissão Organizadora
- 09:00 - Fundamentos da Inteligência Artificial e Novas Tecnologias na Educação - Renato dos Santos da Costa
- 10:00 - Pesquisas Acadêmicas em Licenciaturas: por onde começar?- Cícero dos Santos Teixeira
- 11:00 - A Inclusão do Professor Surdo nas Instituições de Ensino: Políticas Públicas e seus Desafios - Nayhara Lopes de Oliveira
- 13:00 - Fora da caixa e dentro da sala de aula: as Metodologias Ativas na Formação de Professores - Leticia Ferreira
- 14:00 - Formação de professores em Matemática: contribuições do estágio supervisionado - Eliane Portalone Crescenti

Dia 25 de junho de 2024

Palestras:

- 08:00 - Interculturalidade e Formação Identitária: Diálogos e Perspectivas na Formação dos Professores da Licenciatura em Educação do Campo Amilton de Lima Barbosa
- 09:00 - Metodologia Científica e Tipos de Pesquisa - Anne Sullivan Lopes da Silva Reis
- 10:00 - A Importância da atuação dos Licenciados na Popularização das Ciências e no Combate às Fake News - Lucimara Lais Zachow
- 12:00 - Tecnologias Assistivas para uma Educação Inclusiva - Iris Costa da Silva
- 13:00 - Reflexões sobre Competências Digitais na Formação de Professores: um pilar para a Educação Contemporânea - Joyce Duarte Queiroz
- 14:00- Submissão de Pesquisas Acadêmicas nas Revistas Científicas: o que é importante estar atento (a)?- Paula Helena Gomes de Moraes Ruiz
- 15:00 - Processo de Formação Inicial e Continuada: a importância da parceria Universidade-Escola e os Espaços de Resistência do Ensino - Luna Sardenberg Guimaraes

Dia 26 de junho de 2024

Palestras:

- 08:00 - Integrando a Pesquisa Científica no Ensino Básico: Estratégias e Benefícios para a aprendizagem - Antonio Marcos Feitosa Gomes
- 09:00 – A relevância da Pesquisa Científica e dos Princípios Éticos na elaboração de Documentos Acadêmicos - José Bruno Martins Leão
- 10:00 - Iniciação Científica na Educação Infantil- Priscilla Ramos Figueiredo Cunha
- 12:00 - Preparo e Organização de Projetos de Pesquisas para Seleção de Mestrado Acadêmico - Rebecca Stefany da Costa Santos
- 13:00- Metodologias Alternativas no Ensino de Química: como essas ferramentas podem auxiliar na aprendizagem dos estudantes?- Ellen dos Santos Silva Barros
- 14:00 - Princípios Éticos na Pesquisa Científica e na Educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) - Thaís Mendes Rocha
- 15:00 Práticas Pedagógicas Inovadoras: trabalhando ODS nas escolas - Fernanda Ribeiro de Freitas

Dia 27 de junho de 2024

Palestras:

- 08:00 - Orientações Estratégicas para a Publicação de Artigos em Periódicos Científicos - Teodoro Malta Campos
- 09:00 – Ensino com pesquisa: Novos Paradigmas e Múltiplas Abordagens - Reginâmio Bonifácio de Lima
- 10:00 - Aplicação do IRAMUTEQ em Pesquisas Qualitativas: explorando o potencial do software - Carla Andreia Alves de Andrade
- 12:00 - Reflexões sobre a Avaliação da Aprendizagem: Práticas e Desafios - Alan de Angeles Guedes da Silva
- 13:00- A sala de aula como Laboratório de Pesquisa para o Aprimoramento da Prática Docente - Izabel Cristina Barbosa de Oliveira
- 14:00 - Otimização da Prática Docente por meio do modelo TPACK: Estratégias e Implicações Pedagógicas - Sâmmya Faria Adona Leite
- 15:00 - Encerramento do Evento - AO VIVO- Fernanda Ribeiro de Freitas



O CAMPO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DO IFFLUMINENSE CAMPUS CAMPOS CENTRO

KLEVERSON GONÇALVES WILLIMA

Introdução: Do século XX para cá, houve transformações significativas nas Ciências da Linguagem, em especial no que diz respeito às concepções de língua, como trabalhar com esse objeto e como ensiná-lo. As principais contribuições inovadoras vêm da Sociolinguística, corrente que visa a discutir sobre a relação entre língua e sociedade, afirmando que não há separação entre essas duas categorias; língua e sociedade são indissociáveis. Nesse caminho, os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas e que fornecem diretrizes para os cursos de Letras começaram a direcionar suas orientações em busca de uma práxis docente sociolinguisticamente orientada. **Objetivo:** Em vista disso, este trabalho objetivou realizar uma análise sociolinguística do currículo do Curso de Letras do IFFluminense *campus* Campos Centro, com o intuito de verificar como estão distribuídos os conhecimentos concernentes à Sociolinguística e ao fenômeno da variação no desenho curricular dessa instituição específica. **Metodologia:** Para tanto, fez-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo e descritivo. **Resultados:** Os resultados encontrados mostraram que, apesar da presença da Sociolinguística no PPC atual do Curso de Letras da referida instituição, ainda há muito o que melhorar para que a aquisição desses conhecimentos seja efetiva e melhor aproveitada. É preciso, então: i) retirar a Sociolinguística de Linguística I, criando um componente curricular próprio para ela, já que são muitos temas para pouco tempo; ii) deslocá-la do primeiro período e colocá-la a partir do quinto; iii) realizar uma maior integração da Sociolinguística com os demais componentes curriculares que tratam sobre língua(gem), respeitando as exigências do Parecer CNE/CES nº 492/2001, que fornece as diretrizes para os cursos de Letras. Esse percurso é necessário pois a Sociolinguística depende de conhecimentos que não estão disponíveis no início do curso para uma maior compreensão de seus fenômenos. **Conclusão:** Assim, será possível promover uma práxis docente mais condizente com a realidade linguística, formando profissionais capacitados para melhor ensinar o objeto língua, para lidar com as mudanças sociais e linguísticas atuais e formar indivíduos críticos, reflexivos e analíticos no que diz respeito à língua(gem) e à sociedade como um todo.

Palavras-chave: **SOCIOLINGUÍSTICA; PARECER CNE/CES Nº 492/2001; PRÁXIS DOCENTE; CURSOS DE LETRAS; CURRÍCULO**



AS EMOÇÕES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE MANAUS - AM

CARLOS EDUARDO MOTA LOPES; DEIVILA ALVES MOTA

Introdução: A pesquisa foi motivada ao observar os baixos índices de aprendizagem da Matemática dos alunos das escolas públicas do ensino médio no Brasil, como nas avaliações de Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), 2018 e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), 2019. A Matemática sempre foi carregada de barreiras, crenças e dificuldades para sua aprendizagem, seja pelas metodologias utilizadas ou pela falta de conhecimentos dos educadores em novos conceitos que facilitem uma abordagem mais eficiente, principalmente a relacionada com Inteligência Emocional como proposta por Goleman, 1995. Desta forma, optou-se como temática dessa pesquisa “As Emoções e a aprendizagem significativa: avaliação do desempenho da Matemática através da Inteligência Emocional com alunos do Ensino Médio na Cidade de Manaus - AM, um estudo de campo na Escola Estadual Senador Manuel Severiano Nunes, localizada na Cidade de Manaus/AM-Brasil, no período de 2023”. **Objetivos:** Avaliar a utilização da Inteligência Emocional na contribuição da efetividade do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática com os estudantes do Ensino Médio da 3ª série “A”. **Metodologia:** A pesquisa partiu de uma abordagem exploratória-descritiva com o enfoque qualitativo e quantitativo, através da realização de questionários (MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso-Emotional Intelligence Test), observações e entrevistas aplicadas para os professores e alunos. **Resultados:** Constatou-se que, conhecer os diferentes perfis emocionais auxiliado pela Inteligência Emocional dos alunos auxiliam o professor para fazer abordagens pedagógicas individualizadas respeitando as características de cada estudante, como também reconhecer o papel das emoções e Sentimentos no contexto das relações interpessoais e de afetividade entre professor e aluno. **Conclusão:** Evidenciou-se que há uma relação promissora e significativa entre a Inteligência Emocional na efetividade da aprendizagem da Matemática através da comparação dos perfis emocionais e desempenho de notas dos alunos no 3º Semestre (Setembro’23) em sala de aula e com isso, verifica-se que os professores precisam criar condições para um aprendizado mais significativo e pautado nas diferenças de perfis emocionais e em um ambiente acolhedor onde o estudante passa a ser o protagonista nesse processo.

Palavras-chave: **EMOÇÕES; MATEMÁTICA; ENSINO MÉDIO; APRENDIZAGEM; INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**



PROJETO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS VACINAS: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

JANDSON MARCIONILO TAVARES DOS SANTOS

Introdução: As metodologias ativas são recursos importantes para aprendizagem, pois visam ultrapassar as fronteiras do ensino tradicional levando os estudantes a serem mais participativos. Dentre elas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se destaca por seu caráter interdisciplinar, contextualiza as temáticas abordadas. Outra vantagem da ABP é explorar as inteligências múltiplas dos alunos por meio de situações práticas, onde eles possam aperfeiçoar diversas capacidades, sem serem avaliados unicamente por meio de prova escrita. Nesse sentido, a realização de projeto sobre a importância das vacinas amplia saberes e desmitifica falsas teorias. **Objetivo:** Realizar projeto pedagógico interdisciplinar sobre a importância das vacinas, para que as crianças e famílias se sensibilizem em relação a esse assunto. **Metodologia:** Para que os professores e coordenação construam um projeto escolar de intervenção sobre a importância das vacinas com ênfase numa metodologia voltada para ABP é importante que eles criem sequências didáticas de acordo com as habilidades previstas na BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR), portanto se faz necessário revisão de literatura desse documento a fim de que os estudantes vivenciem um processo de ensino lúdico, que desperte motivação e aprendam melhor, de modo significativo, menos tecnicista. **Resultado:** A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) contribui para o ensino personalizado, de modo que os educandos conseguem vivenciar um processo de avaliação mediadora. **Conclusão:** As metodologias ativas são ferramentas indispensáveis porque ressaltam a capacidade dos alunos em diversos tipos de atividades. Em síntese, cabe destacar que a ABP é uma grande oportunidade de promover a inclusão, uma vez que envolve todos os alunos em suas diversas especificidades (valoriza inclusive as pessoas com deficiência, por exemplo) assim como também aproxima a escola e as famílias.

Palavras-chave: **DIVERSIDADE; CONSCIENTIZAÇÃO; SAÚDE; ENSINO LÚDICO; METODOLOGIAS ATIVAS**



O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO CONTRIBUINDO PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO NO ÂMBITO ESCOLAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS/AM

DEVILA ALVES MOTA; CARLOS EDUARDO MOTA LOPES

Introdução: Muitos estudiosos argumentam que a correlação do planejamento estratégico e o desempenho acadêmico na Escola Pública não foram claramente estabelecidos e que, embora o planejamento estratégico não seja o único contribuidor para o alto desempenho, escolas com estratégias executadas de maneira excelente têm melhor desempenho do que suas equivalentes. Questões de contingência e dinâmicas, complexas do meio ambiente têm necessitado de planejamento estratégico e, portanto, o governo preocupado em fornecer educação de qualidade fez do planejamento estratégico uma política no Estado do Amazonas, desde o ano 2000. A mesma estratégia foi adotada pela Prefeitura Municipal de Manaus - PMM a partir do ano de 2002. **Objetivo:** Identificar a contribuição da utilização do Planejamento estratégico na eficácia do desempenho acadêmico, em uma escola Municipal, na cidade de Manaus/AM, Brasil no período de 2022-2023. **Materiais e métodos:** Usando corte transversal e desenho de pesquisa exploratória descritiva com enfoque qualitativo quantitativo foi realizada uma pesquisa documental em documentos da Escola, além da aplicação de um questionário estruturado sobre a gestão da Escola com todos 28 professores, 1 pedagogo(a), 8 funcionários administrativos e 60 alunos. **Resultados:** A escola pratica o planejamento estratégico e está positivamente correlacionado ao desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, também foi verificado que a gestão realiza de forma exaustiva a análise ambiental, trabalha com indicadores realizando o levantamento de dados sobre a realidade da escola e envolve as partes interessadas em grande medida, conforme necessário e mais ainda, os planos estratégicos desenvolvidos são inteiramente implementados, quando a ação se torna desnecessária, o plano é repensado de acordo com a exigência da realidade. **Conclusão:** Portanto, a implementação de um bom planejamento estratégico permite que a instituição atue de forma positiva, cumprindo com eficiência, de maneira organizada, prestando assim um serviço de qualidade na busca de resultados satisfatórios no desempenho acadêmico dos estudantes. A principal recomendação neste estudo é para a gestão buscar constantemente o aprimoramento do planejamento estratégico investindo recursos, tempo e energia na implementação das estratégias.

Palavras-chave: **PLANEJAMENTO; ESTRATÉGICO; DESEMPENHO; ACADÊMICO; GESTÃO**



FORMAÇÃO CIDADÃ: RESGATE DA CIDADANIA

KATHIA SUSANA ALMEIDA;

Introdução: Cultura é uma perspectiva do mundo que as pessoas passam a ter em comum quando interagem. Família, enquanto classe de indivíduos com um *estigma inato*, é obstaculizada, excluída e invisibilizada pela sociedade. Escola, com cenário precarizado, alunos excluídos, corpo docente sobrecarregado, suscita desigualdades sociais. O Programa Jovem aprendiz facilita o encontro do primeiro emprego e vincula o trabalho com a educação. O objeto destaca que o adolescente, procedente de família excluída, estudando em escola precarizada, encontra no Programa Jovem Aprendiz uma oportunidade de profissionalização. **Objetivo:** o objetivo geral visa compreender os contextos cultural, familiar e escolar dos adolescentes. Os objetivos específicos são descrever o contexto cultural; discorrer sobre o cenário familiar; explanar o ambiente escolar. **Metodologia:** A metodologia destaca que a pesquisa em sua estrutura é qualitativa, tendo em vista que os procedimentos de coleta de dados se classificam na modalidade de observação participante. **Resultados:** Os resultados destacam que da riqueza dos depoimentos ouvidos observa-se a obtenção da mudança de realidade dos jovens diante da oportunidade de se profissionalizarem. Houve aditamento da autoestima, postura, comportamento, forma de vestir e melhora da comunicação com os colegas e as instituições. Esses adolescentes realçam a importância do curso neste despertar para o mundo do trabalho. **Conclusão:** O resgate da cidadania, através da formação cidadã, é solidificada através dos impactos do programa em torno das aprendizagens para a formação humana, englobando o aprender a ser, valores, o aprender a trabalhar em grupo, que incentivam os participantes a terem objetivos, comprometimento e amadurecimento. A conclusão destaca que os adolescentes, por meio do Programa Jovem Aprendiz, obtêm benefícios como melhor qualidade técnica, inclusão no mercado de trabalho, integração social, resgate da cidadania e formação cidadã edificando uma sociedade equitativa.

Palavras-chave: **ADOLESCENTE; CULTURA; ESCOLA; FAMÍLIA; MENOR APRENDIZ**



RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDER BRINCANDO LIBRAS NA PRÉ-ESCOLA

AMANDA TÁSSILA GOMES SILVA; JOYCE BELCHIOR CARVALHO CUNHA; ANTÔNIA RAFAELA MARTINS RÊGO; ARLENE RODRIGUES DE SOUZA VIANA; FRANCIELE DO NASCIMENTO LIMA

Introdução: O ensino dos surdos, durante muito tempo foi negligenciado por práticas abusivas, em sua maioria de pessoas ouvintes, que pouco colaboraram para o desenvolvimento desses sujeitos. Desse modo, os mesmos permaneceram por muito tempo sem poder se comunicar por meio da língua de sinais, sendo obrigados a oralizar e forçados a se adequar a cultura majoritariamente ouvinte, como ficou determinado no Congresso de Milão. Uma abordagem lúdica dentro das escolas, a partir de práticas pedagógicas adequadas a realidade e especificidades dos alunos é essencial na educação infantil, principalmente, na pré-escola, aprender brincando é uma experiência positiva e instiga os alunos ao conhecimento. **Objetivo:** Analisar os conhecimentos básicos da libras para as crianças e como elas aprendem de forma lúdica e brincando através de jogos e brincadeiras. **Material e métodos:** O projeto de intervenção apresentado na Creche, no interior do Piauí, tem como relevância as crianças ouvintes de 4 anos na pré-escola, em aprender libras em jogos no caso o quebra-cabeça de animais em libras associando os sinais a imagem e dizer o nome de brincadeiras em libras, desenvolvendo assim a interação com a língua de sinais. **Resultados:** Os resultados mostram que durante as atividades as crianças tiveram um bom desenvolvimento nos sinais de forma harmoniosa por meio do quebra-cabeça e brincadeiras, proporcionando o aprimoramento e conhecimento da libras e sua importância para os surdos se comunicarem dessa língua. **Conclusão:** Conclui-se que, com a finalização do trabalho, pôde-se constatar que é importante ensinar as crianças libras brincando com jogos e brincadeiras, assim servem como elementos de inclusão, intervenção e desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças e facilitando a comunicação com os surdos de forma básica. Compreendemos que o ensino da Libras na educação infantil é uma forma que pode verdadeiramente proporcionar o alicerce de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: **BRINCADEIRAS; CRIANÇAS; DOCENTE; JOGOS; PRÉ-ESCOLA**



DESENVOLVIMENTO DE LIVROS DIGITAIS DE ANATOMIA HUMANA: PROPOSTA DE ENSINO POR MEIO DA TÉCNICA DE COLORIR FIGURAS

ANA LAURA MELLO DE GODOI; RENATO MASSAHARU HASSUNUMA; PATRÍCIA CARVALHO GARCIA; SANDRA HELOISA NUNES MESSIAS

Introdução: A Anatomia Humana corresponde a uma ciência básica importante aos profissionais de saúde, tanto os em formação quanto os licenciados, para adquirir uma visão generalizada e também detalhada sobre a compreensão do corpo humano. A relação entre as artes visuais e a anatomia é abrangente e diversificada, correspondendo à ilustração do corpo para os anatomistas e ao estudo da anatomia pelos artistas, enquanto a própria criatividade artística tem uma base neuro-anatômica-funcional. O estudo baseado na reprodução dos desenhos, esculturas e pinturas, permite que acadêmicos desenvolveram o raciocínio associativo. O desenvolvimento de habilidades como atenção, observação, concentração e comparação são qualidades essenciais durante a realização de atividades artísticas pelos alunos. **Objetivo:** O objetivo principal da atual pesquisa foi produzir dois livros digitais sobre os sistemas muscular, nervoso e urogenital, para ensino utilizando o método de colorir figuras. **Metodologia:** Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico de livros, sites e artigos sobre os sistemas muscular, nervoso e urogenital. Foi realizado também um levantamento de ilustrações sobre os assuntos mencionados acima, que estivessem em domínio público. A partir dos levantamentos realizados, foram desenvolvidos dois livros digitais, um sobre o sistema muscular e outro sobre os sistemas nervoso e urogenital, no *software* PowerPoint®. **Resultados:** Foram desenvolvidos: um *e-book* sobre o sistema muscular intitulado “Miologia para colorir”, e outro sobre os sistemas nervoso e urogenital intitulado “Colorindo os sistemas nervoso e urogenital”, os quais foram publicados e disponibilizados gratuitamente no formato digital pelo *site* da editora. **Conclusão:** Os resultados obtidos na presente pesquisa geraram publicações que poderão ser futuramente utilizados como ferramenta didática no ensino de Anatomia Humana por alunos e professores do Curso de Biomedicina da UNIP - Bauru, bem como por toda comunidade interna e externa à UNIP, uma vez que os livros foram disponibilizados no *site* da editora para *download* gratuito.

Palavras-chave: **ANATOMIA; MÚSCULOS; SISTEMA NERVOSO; SISTEMA UROGENITAL; ILUSTRAÇÃO MÉDICA**



POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA: ANÁLISE NA CONSTRUÇÃO DE UM EXERCÍCIOS DE FÍSICA

JOICE MARTINS NEVES; LISETE FUNARI DIAS

RESUMO

A Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom Revisada (TBR) é o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, que tem por objetivo demonstrar como a dimensão do conhecimento e de processos cognitivos pode ser utilizada por educadores na construção de exercícios de Física. Justifica-se a utilização da TBR como tema da pesquisa, pela sua importância na construção de objetivos educacionais em diversas áreas e contextos, desde o ano de 2001 até a atualidade, fato demonstrado por uma revisão sistemática de literatura realizada em uma pesquisa de mestrado. Podemos citar algumas das aplicabilidades encontradas: Construção de objetivos educacionais em projetos pedagógicos de curso superior, análise de questões do Enem e do Enade, entre outros. O uso da TBR contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem em diferentes tipos de metodologias de ensino e avaliação, além de ajudar a responder “o que”, que corresponde ao tipo de conhecimento e o que poderá ser feito com ele e, “como”, referindo-se a maneira que será realizada a atividade proposta, expressa por meio de verbos de ação, no infinitivo ou no gerúndio. O método utiliza um exemplo, com o conteúdo da Segunda Lei de Newton, fazendo uso da representação bidimensional, de modo a conduzir os conhecimentos e habilidades do processo de aprendizagem cognitiva natural e completa dos aprendizes. Analisamos a complexidade dos níveis de cada dimensão dos processos cognitivos exigidos no exercício, que atingiram o nível médio de cognição, pois tem-se: habilidade lembrar (nível baixo), habilidades aplicar e analisar (nível médio). Concluímos que uma análise na estruturação de um exercício de Física é mais uma aplicabilidade possível da TBR. Além disso, para os professores, o conhecimento da TBR e suas possibilidades na elaboração dos objetivos de aprendizagem no planejamento de aulas de Física tem grande ganho para estudantes de Física desde a educação básica até o ensino superior.

Palavras-chave: Taxonomia de Bloom Revisada; representação bidimensional; física; domínio cognitivo; objetivos de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Taxonomia de Objetivos Educacionais, criada em 1956 pelo americano Benjamin Samuel Bloom, contribui para o alcance e desenvolvimento de objetivos nos processos de ensino-aprendizagem para diferentes tipos de metodologias de ensino e avaliação. A teoria de classificação de Bloom, foi composta por três domínios de aprendizagens, são eles: cognitivo (aprendizagem do cérebro), afetivo (sentimentos e emoções) e psicomotor (movimento e agilidade física) (Bloom et al., 1956).

Dois anos após a morte de Bloom, em 2001, David Krathwohl juntamente com especialistas de diferentes áreas do conhecimento, revisaram a teoria. A partir daí surgiram algumas modificações na parte de cognição sendo que, a primeira mudança foi a divisão do

domínio cognitivo em duas dimensões: dimensão do conhecimento e dimensão do processo cognitivo, mudança de origem a uma representação bidimensional. A segunda alteração foi a inclusão do nível metacognitivo na dimensão do conhecimento. E por fim, na terceira alteração, os substantivos da dimensão cognitiva passaram a ser verbos utilizados como voz de comando para a realização de alguma atividade educacional.

Com as modificações, a teoria de classificação de Bloom original, passou a ser chamada de Taxonomia de Objetivos Educacionais de Bloom Revisada (TBR), na qual, a dimensão do conhecimento tem quatro subcategorias, que são: factual (ou efetivo); conceitual; procedural; e metacognitivo. Tais níveis correspondem à pergunta “o que”, ou seja, o tipo de conhecimento e o que poderá ser feito com ele. Além disso, indica uma forma hierárquica, sendo que a complexidade de cada nível é crescente, indo do conhecimento factual até chegar ao metacognitivo. Já a dimensão do processo cognitivo é composta por seis subcategorias de habilidades, que são nesta ordem hierárquica: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar, correspondendo à pergunta “como”, ou seja, como o aprendiz realizará a atividade proposta, sendo expressa por meio de verbos de ação, no infinitivo ou no gerúndio (Anderson; Krathwohl, 2001). A Figura 1, apresenta tal representação em um quadro bidimensional adaptado de (Anderson; Krathwohl, 2001).

Figura 01 - Representação bidimensional do domínio cognitivo da TBR

Dimensão do conhecimento (o que?)	Dimensão dos Processos Cognitivos (Como?)					
	Nível baixo de cognição		Nível médio de cognição		Nível alto de cognição	
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Factual						
Conceitual						
Procedimental						
Metacognitivo						

Fonte: Autora (2024), adaptado de Anderson e Krathwohl (2001)

É possível usar, em uma representação bidimensional, o domínio cognitivo da TBR para detectar o nível de complexidade, que se encontra no processo de aprendizagem cognitiva do aprendiz, nas atividades propostas por um educador ou avaliador. Além disso, é possível que o professor identifique os níveis (baixo, médio ou alto) dos objetivos educacionais a serem alcançados por seus alunos, na realização da atividade.

Justifica-se a utilização da TBR, como tema da pesquisa, pela sua importância na construção de objetivos educacionais em diversas áreas e contextos, desde o ano de 2001 até a atualidade, fato demonstrado por uma revisão sistemática de literatura realizada em uma pesquisa de mestrado. Podemos citar algumas das aplicabilidades encontradas: construção de objetivos educacionais em projetos pedagógicos de curso superior, análise de questões do Enem e do Enade, entre outros. O uso da TBR contribui significativamente no processo de ensino-aprendizagem em diferentes tipos de metodologias de ensino e avaliação, além de ajudar a responder “o que”, relacionado ao tipo de conhecimento e o que poderá ser feito com ele. Também permite responder “como”, ou seja, como o aprendiz irá realizar a atividade proposta expressa por meio de verbos de ação no gerúndio, por exemplo, identificando, estruturando e usando.

A TBR é o referencial teórico- metodológico desta pesquisa, que tem por objetivo demonstrar como, a dimensão do conhecimento e de processos cognitivos pode ser utilizada para construção de exercícios de Física com o tema Segunda Lei de Newton.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa com abordagem qualitativa, caracteriza-se como bibliográfica, desenvolvida a partir da revisão de literatura, envolvendo material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos (Gil, 2008).

A partir da pesquisa bibliográfica, o presente estudo utiliza a TBR como referencial teórico-metodológico para demonstrar uma das possíveis utilizações da representação bidimensional do domínio cognitivo na elaboração e análise de exercícios de Física, objeto de estudo em uma dissertação de mestrado da autora.

Para exemplificar o uso da representação bidimensional, que é a junção da dimensão do conhecimento e de processos cognitivos, conforme a Figura 01, construiu-se um exercício modelo, que utiliza os verbos no gerúndio, representando a voz de comando, dada pelo professor, para resolução do exercício pelo aprendiz. São eles: **identificando** (habilidade lembrar e conhecimento procedimental); **estruturando** (habilidade analisar e conhecimento metacognitivo); e **usando** (habilidade aplicar e conhecimento procedimental), nessa ordem.

O exercício, modelo de Física, foi construído com base em Anderson e Krathwohl (2001), demonstrando o uso dos verbos da representação bidimensional da TBR, como voz de comando, conforme os objetivos de aprendizagem. Sendo assim, pode-se analisar o enunciado do exercício, conforme segue:

1ª parte: **Identificando** os pontos relevantes observados na leitura realizada sobre segunda lei de Newton;

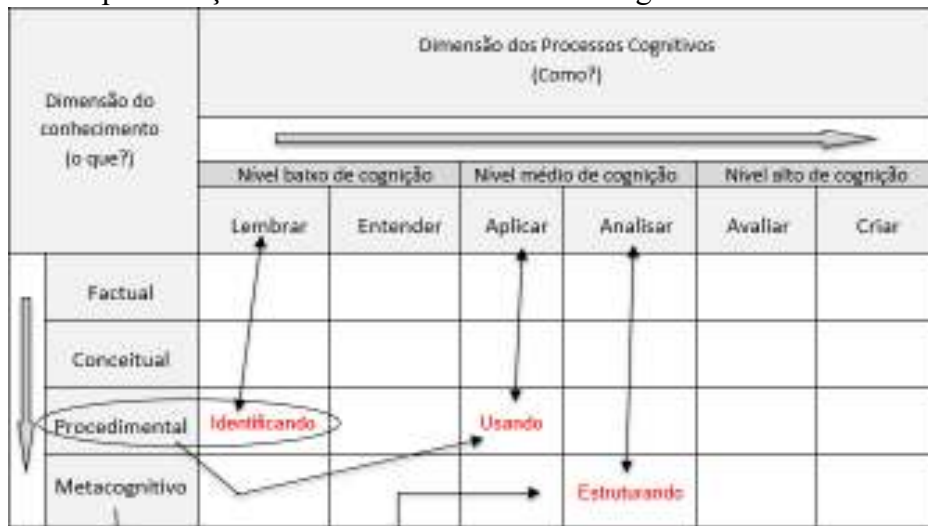
2ª parte: **estruturando** as etapas de resolução do exercício sobre o princípio fundamental da dinâmica ($F= m.a$, sendo: F (força); m (massa); a (aceleração)).

3ª parte: em que a resolução do exercício possa ser realizada **usando** a fórmula ($F=m.a$).

Assim, os verbos no gerúndio, destacados em negrito e utilizados na análise do exercício representam a voz de comando para que o aprendiz apresente as habilidades já adquiridas durante o percurso das aulas de Física.

Utilizamos a representação bidimensional do domínio cognitivo da TBR, apresentado na Figura 2, para demonstrar os verbos no gerúndio destacados em cor vermelha e utilizados na análise.

Figura 02 - Representação bidimensional do domínio cognitivo da TBR utilizado na análise



Fonte: Autora (2024) adaptado de Anderson e Krathwohl (2001)

A seção de resultados apresenta a análise e discussão do método utilizado no enunciado do exercício, segundo a TBR (Anderson e Krathwohl, 2001).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira parte do exercício, utilizamos o verbo no gerúndio **identificando** os pontos relevantes observados na leitura realizada sobre a teoria “Segunda Lei de Newton”.

A explicação se dá da seguinte forma: **identificando** é o verbo no gerúndio que corresponde à habilidade “lembrar” do processo cognitivo e representa a voz de comando daquilo que se deve fazer em uma atividade proposta, ou seja, é o mesmo que responder “como” que, nesse caso, é identificar o que se pede. Já a parte sublinhada (pontos relevantes) se refere ao que se pede, ou seja, responde “o que” que, neste caso, está relacionada à dimensão do conhecimento procedimental.

Conforme Anderson e Krathwohl (2001), o verbo no infinitivo “lembrar” do processo cognitivo é definido como sendo a capacidade de relembrar conhecimentos de longo prazo, estimulados por uma abordagem prévia, seja por imagens, sons, oralidade ou outras formas de trazer lembranças da memória. Para a parte procedimental da dimensão do conhecimento, os autores descrevem como sendo a utilização e reconhecimento de critérios para se colocar em prática as habilidades apropriadas no procedimento.

Na segunda parte, utilizamos o verbo no gerúndio **estruturando** as etapas de resolução do exercício sobre o princípio fundamental da dinâmica ($F = m \cdot a$, sendo: F (força); m (massa); a (aceleração)).

A explicação se dá da seguinte forma: **estruturando** é o verbo no gerúndio e corresponde à habilidade “analisar” do processo cognitivo e representa a voz de comando daquilo que se deve fazer, para resolver a atividade proposta, ou seja, é o mesmo que responder o “como” que, nesse caso, é identificando o que se pede e estruturando as etapas de resolução do exercício. Já a parte sublinhada, etapas de resolução do exercício, se refere ao que se pede e responde “o que” que, neste caso, está relacionada à dimensão do conhecimento metacognitivo.

Conforme Anderson e Krathwohl (2001), o verbo no infinitivo “analisar” do processo cognitivo, é definido como a capacidade de separar, classificar coisas ou situações em determinadas partes, bem como conseguir relacioná-las no intuito de buscar uma resposta ou resolução do exercício. Para o nível metacognitivo da dimensão do conhecimento, os autores descrevem como sendo a capacidade de monitorar e utilizar os conhecimentos e apropriação da própria cognição, ou seja, da forma coerente de pensar e agir.

Na terceira parte, consideramos que a resolução pode ser realizada **usando** a fórmula ($F = m \cdot a$). A explicação se dá da seguinte forma: **usando** é o verbo no gerúndio e corresponde à habilidade “aplicar” do processo cognitivo e representa a voz de comando do que se deve fazer em uma atividade proposta, ou seja, é o mesmo que responder o “como” que, nesse caso, significa identificando o que se pede. Para responder “o que”, o uso da fórmula ($F = m \cdot a$) está relacionado à dimensão do conhecimento procedimental.

Conforme Anderson e Krathwohl (2001), o verbo no infinitivo “aplicar”, do processo cognitivo, é definido como sendo a capacidade de colocar em prática o conhecimento procedimental necessário em certas situações.

Resumidamente, podemos dizer que, em cada parte inicial temos as **habilidades de lembrar, aplicar e analisar**, respectivamente na **dimensão do processo cognitivo**. Já para a **dimensão do conhecimento**, temos o **conhecimento procedimental, metacognitivo** e novamente o **procedimental**, respectivamente na ordem.

Analisando a complexidade dos níveis de cada dimensão temos que, os processos cognitivos exigidos no exercício atingem até o nível médio de cognição, pois tem-se:

habilidade lembrar (nível baixo), habilidades aplicar e analisar (nível médio). Já na dimensão do conhecimento, o exercício infere que, os alunos já tenham alcançado as primeiras subcategorias de conhecimento, pois o exemplo exige apenas conhecimento procedimental e metacognitivo, sem exigir o factual e conceitual.

Para que haja um avanço nas habilidades mais altas da cognição, os professores devem desenvolver e aplicar atividades educacionais que instiguem os discentes a desenvolverem as habilidades de avaliar e criar, seja na resolução e criação de questões-problemas, experimentos, dentre outras atividades que elevem o desenvolvimento da complexidade de conhecimento e habilidades no processo de aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

O objetivo do trabalho foi demonstrar como a dimensão do conhecimento e de processos cognitivos podem ser utilizadas para a construção de um exercício de Física com o tema Segunda Lei de Newton.

Como método utilizou-se os verbos no gerúndio: identificando, estruturando e usando, em um quadro de representação bidimensional do domínio cognitivo da TBR, bem como a explicação e análise de cada etapa.

Analisamos a complexidade dos níveis de cada dimensão dos processos cognitivos exigidos no exercício, que atingiram o nível médio de cognição, pois tem-se: habilidade lembrar (nível baixo) e habilidades aplicar e analisar (nível médio).

Concluimos que, uma análise na estruturação do exercício de Física é mais uma aplicabilidade possível da TBR. Além disso, para os professores, o conhecimento da TBR e suas possibilidades na elaboração dos objetivos de aprendizagem no planejamento de aulas de Física tem grande ganho para estudantes de Física, desde a educação básica até o ensino superior.

Na sequência da pesquisa, em uma dissertação de mestrado, será elaborada uma ficha para construção de objetivos de aprendizagem nos componentes de Física de um curso de licenciatura, bem como, oficinas na formação inicial de professores de Física, segundo a TBR.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds.). **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. Pearson, 2001.

BLOOM, B.S; ENGELHART, M.D; FURST, E.J; HILL, W.H & KRATHWOHL, D.R. **Taxonomia de Objetivos Educacionais: Manual 1 Domínio Cognitivo**. Longmans, Green and Co Ltd, Londres.1956.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



EXPLORANDO O IMPACTO DO QUIZ DO GOOGLE FORMS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

DIRCE GREIN; GABRIEL FERNANDES

Introdução: Na prática docente de Biologia no Ensino Médio, reconhece-se a importância da integração de tecnologias inovadoras para potencializar a eficácia e dinamicidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o Quiz do Google Forms emerge como uma ferramenta motivacional e avaliativa capaz de enriquecer o currículo escolar e fomentar práticas educativas mais dinâmicas e participativas. Este relato de experiência investiga a viabilidade e os impactos dessa integração no ambiente educacional, ressaltando sua relevância para promover uma educação inclusiva e equitativa. **Objetivo:** A experiência visou explorar o Quiz do Google Forms como recurso motivacional e avaliativo no ensino de Biologia, promovendo a educação digital. **Relato de Experiência:** Durante as aulas de Biologia, implementou-se o uso do Quiz do Google Forms como ferramenta de revisão e avaliação. Os quizzes foram alinhados aos objetivos do currículo para estimular a participação dos alunos. Observou-se um aumento notável no engajamento dos estudantes, evidenciando interesse nas questões e na dinâmica das aulas. Além disso, identificou-se uma melhoria significativa no desempenho acadêmico dos participantes. Esses resultados reforçam o valor do Quiz como recurso motivacional e avaliativo, destacando sua relevância no contexto educacional contemporâneo. A integração do Quiz do Google Forms no ensino de Biologia no Ensino Médio promove práticas educativas dinâmicas e participativas, melhorando o desempenho acadêmico dos alunos. Essa ferramenta atua como motivadora e avaliativa, contribuindo para uma educação inclusiva e equitativa ao adaptar-se às necessidades individuais dos estudantes. A incorporação da educação digital fortalece ainda mais essa abordagem, preparando os alunos para usar tecnologias de forma crítica e responsável, enquanto desenvolvem habilidades fundamentais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração online. **Conclusão:** O Quiz do Google Forms demonstrou ser uma ferramenta eficaz no ensino de Biologia no Ensino Médio, estimulando o engajamento dos alunos, aprimorando seu desempenho acadêmico e enriquecendo as práticas educativas. Sua integração no ambiente escolar possibilita uma abordagem mais dinâmica e participativa, contribuindo para uma educação inclusiva e de qualidade. Além disso, oferece feedbacks imediatos que auxiliam na avaliação e direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando também prazer e diversão aos estudantes durante o processo educacional.

Palavras-chave: **QUIZ; GOOGLE FORMS; EDUCAÇÃO DIGITAL; PRÁTICAS EDUCATIVAS; ENGAJAMENTO**



A MATEMÁTICA DO GPS: UMA ABORDAGEM COM ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

JÉSSICA RAYANE DA SILVA; GISELLE SANTOS DA SILVA; PATRICK PEREIRA VARGAS

Introdução: Os desafios do ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula é pauta de diversos debates que a sociedade acadêmica promove. A tecnologia do gps associada ao ensino da matemática, pode ser considerada uma das mais importantes ferramentas educativas no que tange às metodologias de ensino e interdisciplinaridade, os processos matemáticos encontrados neste objeto de estudo são capazes de auxiliar o compartilhamento dos conceitos matemáticos. **Objetivo:** O estudo objetiva verificar se a interdisciplinaridade facilita o processo de ensino e aprendizagem e analisa a contribuição matemática do GPS como objeto de estudo. **Materiais e métodos:** Para isso, foram entregues formulários com coordenadas a serem dispostas no plano cartesiano, posteriormente foram entregues dispositivos GPS a um grupo de alunos a fim de que eles pudessem identificar as coordenadas geográficas disponibilizadas pelos aplicativos e com a devolutiva foi possível avaliar o desempenho dos discentes em relação aos conhecimentos básicos do sistema de localização. **Resultados:** Os formulários entregues foram respondidos por todos os participantes, porém somente 50% teve facilidade na resolução e os outros 50% não conseguiam identificar a diferença dos quadrantes do plano cartesiano, a aplicação das coordenadas no gps teve maior sucesso onde 95% dos discentes concluíram a tarefa. **Conclusões:** A prática evidenciou a carência de métodos mais dinâmicos no ensino da matemática, os resultados obtidos corroboraram com o que encontramos em boa parte da literatura atualmente, a necessidade de ampliação das metodologias ativas nos ambientes escolares como meio de mitigar a baixa nos índices de desempenho acadêmico e facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Palavras-chave: **GPS; ENSINO E APREDIZAGEM; INTERDISCIPLINARIDADE; ENSINO; METODOLOGIAS**



PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O CASO DO SPAECE-ALFA NO CEARÁ

ESTEFANIA LIMA DA FROTA

Introdução: No Ceará, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) é a principal política avaliativa das redes públicas de ensino, visando monitorar o desempenho e a qualidade escolar. Desde 2007, o SPAECE foi expandido para incluir o SPAECE-ALFA, voltado para a alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental em língua portuguesa. Com base nos estudos realizados nas políticas de avaliação da educação básica em âmbito estadual, observa-se que são temáticas ainda pouco exploradas, tornando a presente pesquisa importante para o cenário pesquisado. **Objetivo:** Esta pesquisa investiga a Política avaliativa do SPAECE-ALFA no Estado do Ceará, partindo da análise dos elementos essenciais que sustentam a perspectiva avaliativas. Os objetivos específicos são compreender a estrutura, organização e funcionamento do SPAECE, analisar o SPAECE-ALFA dentro do contexto do SPAECE, e examinar o impacto dessa política de avaliação em larga escala na promoção da alfabetização e no desempenho dos alunos em leitura e escrita. **Metodologia:** Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa exploratória, utilizando pesquisa bibliográfica e documental. A escolha pela abordagem qualitativa se deu pela compreensão de que o ambiente natural oferece uma fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. Após a revisão bibliográfica, autores como Valdevino (2018), Bonamino e Sousa (2012), entre outros, foram estudados para embasar as reflexões propostas. Quanto à pesquisa documental, foi analisado criticamente o Boletim do Professor, para compreender as orientações repassadas aos docentes com base nos resultados da avaliação do SPAECE-ALFA. Os boletins analisados foram referentes aos anos de 2017 e 2018. **Resultados:** Em resposta às questões suscitadas na pesquisa, constatou-se que embora o SPAECE-ALFA tenha sido importante para o desenvolvimento da alfabetização no Ceará, prevaleceu o viés de regulação e controle do trabalho escolar, secundarizando seu objetivo principal de diagnosticar a educação estadual e avançar na aprendizagem das crianças. **Conclusão:** Observa-se que o currículo das escolas é ajustado à Matriz de Referência do SPAECE-ALFA, com conteúdos de outras disciplinas sendo substituídos e a priorização do ensino de português.

Palavras-chave: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA; SPAECE; SPAECE-ALFA; CEARÁ; ALFABETIZAÇÃO



APRENDIZAGEM: CINEMA À LUZ DA PERSPECTIVA PIAGETIANA COMO FORMA DE REFLEXÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

JULISE FRANCIELE DE CARVALHO FREIRE; BRUNO JOSÉ YASHINISHI

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a importância do uso pedagógico do cinema nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) ancorada na teoria construtivista de Jean Piaget (1896-1980). Embora o autor não tenha se referido especificamente ao cinema em seus escritos, seus pressupostos de que os estudantes constroem ativamente o conhecimento por meio da interação com o ambiente incluem as relações sociais, as interações com o meio, as diferentes formas de mídias e os filmes, por exemplo. Nesse sentido, a utilização do cinema pode se tornar uma ferramenta valiosa, possibilitando momentos de debates, reflexões e discussões para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que geralmente estão na faixa etária entre 11 a 14 anos, ou seja, se encontram em período de transição entre o operatório concreto e o formal, segundo Piaget. Portanto, através de procedimentos metodológicos de caráter bibliográfico e exploratório, tomando duas obras do próprio Piaget e de alguns de seus intérpretes, bem como textos referentes à relação entre Educação e cinema, este trabalho objetiva suscitar reflexões a respeito de como o uso de filmes em sala de aula pode desenvolver algumas habilidades, tais como a aprendizagem através da vivência; direcionar uma aprendizagem mais significativa, onde o aluno torna-se o autor de sua aprendizagem, desenvolvendo conhecimentos cada vez mais complexos, bem como a imaginação, conceitos morais e sociais, levando-o a conhecer novas culturas, ideias e se perceber como sujeito ativo nesse processo de construção.

Palavras-chave: Cinema e educação; Pedagogia e cinema; Construtivismo; Jean Piaget; Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) tornou-se uma das maiores referências nos estudos sobre a psicologia do desenvolvimento e na elaboração de sua teoria construtivista, que repercutiu em estudos e desdobramentos posteriores no campo da Educação. Entre seus escritos, Piaget (1971; 1990) desenvolveu reflexões sobre o desenvolvimento cognitivo humano, principalmente de crianças e adolescentes, a partir da divisão deste em quatro períodos, sendo estes: sensório-motor (0 a 2 anos de idade); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório concreto: (8 a 12 anos) e operatório formal (a partir dos 12 anos de idade).

Conforme o autor, nos períodos de desenvolvimento operatório concreto e operatório formal a criança começa a entender conceitos morais, a diferenciar o certo do errado e a se colocar no lugar do outro. No Brasil, essa faixa etária corresponde aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), portanto, nessa etapa escolar é imprescindível o uso de estratégias e recursos que estimulem o processo de aprendizagem de forma crítica, dinâmica e reflexiva, a fim de estimular habilidades importantes, como o aprendizado através das vivências, a construção ativa de conhecimento pelo aluno, o seu desenvolvimento

social e moral, bem como das capacidades criativas de sua imaginação.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como tema a importância do uso do cinema nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao passo que a utilização adequada de filmes com finalidades pedagógicas pode propiciar as habilidades supracitadas e permitir a construção ativa do conhecimento pelos estudantes através de suas experiências sensoriais e interações com o mundo social e com o ambiente, tal como entendia Piaget.

Ainda que os escritos piagetianos não tenham feito referências diretas ao cinema na Educação, esse texto objetiva, através de procedimentos metodológicos de caráter bibliográfico e exploratório, suscitar reflexões a respeito de como o uso de filmes em sala de aula pode ser uma ferramenta valiosa para fornecer ricas e estimulantes experiências educacionais para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esse trabalho recorre a dois métodos de pesquisa: o bibliográfico e o exploratório. De acordo com Camacho e Manzalli (2014), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, principalmente textos, como livros e artigos, por exemplo. Já a pesquisa exploratória objetiva buscar quaisquer elementos que possam esclarecer questões e hipóteses, mostrando algo ainda não apontado.

Dessa forma, por meio da pesquisa bibliográfica, o trabalho lança mão de duas obras de Jean Piaget: *A epistemologia genética* (1971) e *A formação do símbolo na criança* (1990), bem como de alguns textos auxiliares (Aranha, 1997; Bock; Furtado; Teixeira, 2007) para compreender os pressupostos teóricos e filosóficos do autor referentes aos períodos de desenvolvimento do conhecimento; assim como de produções bibliográficas que fundamentam o uso do cinema com finalidades pedagógicas (Duarte, 2002; Pimentel, 2011). A partir daí, por meio da pesquisa exploratória, busca-se tecer nexos entre as contribuições de Piaget e a possibilidade da utilização de filmes em sala de aula, sobretudo, no tocante à importância do cinema no processo de construção do conhecimento dos estudantes dos Anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º Ano, que geralmente estão na faixa etária entre 11 a 14 anos, ou seja, entre o período operacional concreto e o formal, segundo Piaget (1971; 1990).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro *A epistemologia genética*, de Jean Piaget (1971), é uma das obras em que o autor desenvolve a teoria sobre os quatro períodos do desenvolvimento cognitivo das crianças, cada qual caracterizado por formas específicas de pensamento e raciocínio. De forma sintética, esses períodos são: o sensório-motor (0 a 2 anos); o pré-operatório (2 a 7 anos); o das operações concretas (7 a 11-12 anos); e o das operações formais (12 anos em diante). Conforme Piaget, esses últimos dois períodos, com suas particularidades distintas, configuram-se enquanto o desenvolvimento da capacidade mental das crianças em realizar ações físicas ou psíquicas dirigidas para um objetivo e as reverter para seu início.

Em *A Formação do Símbolo na Criança*, Piaget (1990) examina como as crianças desenvolvem gradualmente a capacidade de usar símbolos para representar objetos, conceitos e experiências. Através do conceito de “função simbólica”, o autor entende essa capacidade como meio de representar objetos ausentes ou conceitos abstratos através de símbolos (palavras, gestos, desenhos, etc.), onde elementos como a linguagem, a imitação e os jogos desempenham papéis fundamentais. Ao considerar que, a partir do período das operações concretas é que as crianças desenvolvem a capacidade de pensar simbolicamente através da atividade representativa, o autor afirma que:

Por volta dos sete a oito anos, enfim, um equilíbrio permanente entre a assimilação e a acomodação é atingido pelo pensamento adaptado no plano das operações

concretas e, por volta dos onze a doze anos, no plano das operações formais. Ora, é precisamente por volta dos sete a oito anos que se pode falar de uma reintegração real do jogo e da imitação na inteligência e é por volta dos doze anos que as últimas formas de jogo simbólico findam, como o início da adolescência (Piaget, 1990, p. 364).

Como se nota, Piaget considera que a partir dos 7 ou 8 anos, a *assimilação* e a *acomodação* equilibram-se no desenvolvimento cognitivo, sendo que “[...] Pela assimilação a realidade externa é interpretada por meio de algum tipo de significado já existente na organização cognitiva do indivíduo, ao mesmo tempo que a acomodação realiza a alteração desses significados já existentes” (Aranha, 1996, p. 203). Sendo assim, no período das operações concretas, as crianças começam a pensar logicamente sobre acontecimentos e objetos concretos, estabelecer relações entre causa e efeito e de meio e fim, trabalhar com ideias conflitantes simultaneamente e ir formando o conceito de número desvinculado a um objeto concreto. Já no período das operações formais, ou seja, na adolescência, há um desenvolvimento gradual do pensamento lógico sobre conceitos abstratos e hipotéticos, do raciocínio sobre proposições complexas e formação de hipóteses, bem como a capacidade de pensamento dedutivo sobre problemas, mesmo que estes não tenham uma manifestação concreta na realidade (Bock; Furtado; Teixeira, 2007).

Diante do exposto, mesmo que Piaget não tenha especificamente discutido o uso do cinema nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é possível inferir que, nos períodos mencionados pelo autor que compreendem a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º Ano, os alunos estão em estágios mais avançados de desenvolvimento cognitivo, o que permite uma abordagem mais sofisticada para o uso do cinema na Educação.

Conforme Rosália Duarte (2002), o cinema pode se tornar um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem, ao passo de fomenta a capacidade de análise crítica, estimula discussões e reflexões sobre questões importantes da realidade social, assim como proporciona a compreensão de diferentes perspectivas culturais e sociais. Se tratando de crianças e adolescentes, Lucilla Pimentel defende que:

[...] Uma proposta de formação do olhar do adolescente trata o cinema como elemento constituinte de uma ação formativa, criador de possibilidades de tornar o olhar do adolescente mais perceptivo, investigativo e crítico frente à realidade pessoal e à de seu entorno, justamente por trazer a presença da imagem e propiciar o uso de variadas linguagens, entre elas a poética, como acesso aos sentidos, em especial àqueles que se referem à pulsão escópica e à invocante, provocadoras de atos criativos (Pimentel, 2011, p. 173).

Essas capacidades do cinema em relação à formação do olhar do adolescente são fundamentais para a relação entre filmes e a construção e desenvolvimento de novas aprendizagens. Se na teoria piagetiana há uma ênfase na aprendizagem ativa e na interação direta com o ambiente, o cinema pode contribuir imensamente com a aprendizagem e a construção de conceitos cada vez mais elaborados que fazem parte do universo social. Além disso, a utilização adequada de filmes em sala de aula permite que o conhecimento seja construído de forma ativa pelos estudantes, tal como preconiza o construtivismo de Piaget.

Outro ponto fundamental é o desenvolvimento moral e social das crianças e adolescentes nos períodos operacionais (Piaget, 1977). Nesse caso, filmes podem fornecer contextos ricos para explorar questões morais, dilemas éticos e diferentes perspectivas sociais. Ademais, o cinema pode alimentar a imaginação dos alunos, levando-os a explorar e a construir novos conceitos e ideias.

4 CONCLUSÃO

Tendo em vista as contribuições teóricas de Jean Piaget (1977; 1990) a respeito do processo de desenvolvimento do conhecimento humano, assim como as de Duarte (2002) e Pimentel (2011) sobre as possíveis relações entre cinema e Educação, pode-se concluir que o uso de filmes em sala de aula com finalidade pedagógica pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Valendo-se das contribuições de Piaget à psicologia do desenvolvimento e ao construtivismo é possível inferir que o cinema pode proporcionar experiências sensoriais e cognitivas aos alunos, permitindo que eles vejam e compreendam conceitos de maneira mais concreta e visual, assim como permite a construção do conhecimento pelo próprio estudante que, ao assistir filmes em sala de aula, têm a oportunidade de interpretar, analisar e construir significados a partir das informações apresentadas na tela.

Também por meio do cinema no ambiente escolar, aspectos do desenvolvimento moral e social podem ser levados a discussão e reflexão, ao passo que os alunos podem pensar sobre as ações dos personagens, as consequências de suas escolhas e como essas situações se relacionam com suas próprias vidas. Por fim, a utilização pedagógica do cinema contribui com o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, pois os filmes podem estimular o aprendizado de aspectos da linguagem, vocabulário e compreensão oral, especialmente se forem realizadas discussões e análises detalhadas após a exibição do filme.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CAMACHO, Adilson Rodrigues; MANZALLI, Maurício Felipe. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Editora Sol, 2014.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.



DIFUSÃO DA LIBRAS A PARTIR DE CARTAZES DIDÁTICOS BILÍNGUES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA

RESUMO

De acordo com o Decreto nº 5.626 de 2005, além buscarmos garantir o acesso à informação, à comunicação e a educação de pessoas surdas, também é necessária a difusão da Língua de Sinais Brasileira – Libras nos diversos estabelecimentos. Desta forma, acreditamos que a escola pode ser um dos primeiros locais a evidenciar a Libras a fim de criar um ambiente não só propício a sua aprendizagem, mas também promover a inclusão desta língua em nosso meio. Um cartaz didático pode ser visto como um recurso de apoio criado para instruir ou ensinar uma determinada matéria. É um recurso que estimula o desenvolvimento da criatividade além de incentivar o trabalho em equipe. A utilização destes cartazes didáticos bilíngues (com o emprego da Língua Portuguesa, do alfabeto manual e dos sinais em Libras) tenta motivar outros estudantes a aprender este idioma, ainda tão esquecido em alguns ambientes escolares. O ato de motivar consiste em oferecer ao aluno estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz. Em um mundo tão imagético, a utilização destes cartazes acaba por prender a atenção de outros estudantes ao passar pelos corredores da instituição. Este trabalho teve por objetivos: disseminar diversos contextos lexicais em Libras; difundir a Libras na instituição de ensino; e estimular a criação de um recurso didático visual para o ensino/aprendizagem da Libras pelos estudantes dos cursos superiores. Este trabalho foi desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Física e Engenharia Agrônômica em uma instituição Federal de ensino do Sertão Alagoano.

Palavras-chave: Libras; Práxis docente; Cartazes didáticos bilíngues; Educação inclusiva, Pedagogia bilíngue.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais, ou Libras, ainda busca visibilidade nas instituições de ensino mesmo tendo sido promulgada como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, há mais de 10 anos.

Mesmo assim, não há uma determinação específica com relação à carga horária para tal disciplina, o que pode dificultar na aquisição efetiva do novo idioma e atrapalhar na aquisição da língua e no desenvolvimento do processo de comunicação.

Desta forma, a metodologia aplicada pelo professor de Libras é de extrema importância para envolver os estudantes e, assim, auxiliar no processo de aprendizagem, a fim proporcionar condições mínimas para uma comunicação efetiva ao final da disciplina. Este trabalho busca mostrar uma das estratégias utilizadas em sala para não só instigar a aprendizagem deste idioma, mas também criar um ambiente significativo de aquisição de vocabulário.

Este trabalho teve por objetivos: disseminar diversos contextos lexicais em Libras; difundir a Libras na instituição de ensino; e estimular a criação de um recurso didático visual

para o ensino/aprendizagem da Libras pelos estudantes dos cursos superiores.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao longo de um semestre letivo trabalhando com a Língua Brasileira de Sinais, uma abordagem que vem mostrando bons resultados é a utilização de cartazes didáticos. Este trabalho colaborativo acabou por envolvendo ainda mais os estudantes, que não só necessitam estudar o idioma alvo, mas também, utilizam-se de recursos diversos para aprimorar esta atividade avaliativa.

A disciplina de Libras no curso de Engenharia Agrônômica mostra-se como um diferencial no currículo do curso, fugindo das disciplinas eletivas convencionais. Ela tem 45 horas de carga horária e geralmente é ministrada em 3 aulas geminadas.

Por ser uma disciplina com uma aula longa, aulas apenas expositivas não são uma opção de trabalho, pois se torna algo extremamente cansativa. Para romper com esta perspectiva, a dinâmica da aula vai desde momentos expositivos por parte da docente, fichamentos, apresentações de trabalho, até a criação de cartazes didáticos para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

Ao longo dos 4 meses, de agosto a novembro de 2022, foi possível perceber os efeitos e os impactos que a versatilidade didática pode causar em sala. Ao longo do curso, entre conteúdos teóricos e práticos (fundamentais para a aprendizagem do vocabulário e utilização da língua), ao final da disciplina, foi pedido aos estudantes a elaboração de um cartaz didático como uma das atividades avaliativas.

Após trabalhar diversos conteúdos práticos envolvendo vocabulários sobre cumprimentos, profissões, família, frutas, cores, roupas, comidas, dias da semana, meses do ano, verbos, adjetivos, dentre outros, os estudantes tiveram que se dividir em grupo e sortear um destes tópicos para a elaboração dos cartazes.

Dentro do cronograma do curso, a separação dos grupos e dos conteúdos de maneira antecipada foi primordial para a conclusão dos cartazes, dando aos estudantes o período de 1 mês para as reuniões necessárias para a prática/treinos, fotos e finalização do material.

3 DISCUSSÃO

Acreditamos que a utilização de materiais ou recursos didáticos diversificados auxilia no processo de aprendizagem da língua, assim como também, no envolvimento dos estudantes, uma vez que dinamiza as aulas.

De acordo com Souza (2007, p. 111) “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até um data show passando por jogos, passeios para pesquisa de campo e assim por diante”

A preocupação em dinamizar as aulas e sortir as práticas e recursos utilizados não é algo recente. O ensino tradicional expositivo como conhecemos, com a utilização apenas do livro didático, já era questionado no século XVII.

Ponce explica que “Comênio (1592-1671) considerado o pai da Didática, dizia em sua obra ‘Didática Magna’ (1657) que ‘...ao invés de livros mortos, por que não podemos abrir o livro vivo da natureza? Devemos apresentar a juventude às próprias coisas, ao invés das suas sombras” (1985, p. 127).

Para Matos (2006, p. 93) um cartaz didático, “pode ser definido, sob o ponto de vista pedagógico, como um recurso de apoio criado para instruir ou ensinar uma determinada matéria; sob o ponto de vista linguístico”.

Já para Zóboli (1990, p. 39) “o cartaz é um meio de comunicação de massa de natureza visual cuja finalidade é anunciar os mais diversos tipos de **mensagens** comerciais, políticas,

religiosas, **educativas**, de utilidade pública etc.” [Grifo nosso].

Nesta perspectiva, não só o fato de levarem os estudantes a estudar para produzir o cartaz, mas a forma de elaboração do mesmo torna-se um apoio maior no processo de aprendizagem. Esta forma de variar as abordagens didáticas acaba por enriquecer as formas de aprendizagem de casa indivíduo envolvido.

Todo este material acabou por ser disponibilizado nos quadros de aviso na instituição de ensino como forma de tanto chamar a atenção dos demais estudantes, quanto para servir de meio de divulgação para diversos vocabulários em Libras.

Concordamos com Krasilchik (2005, p. 101), quando expõe que “qualquer curso deve incluir uma diversidade de modalidades didáticas, pois cada situação exige uma solução própria; além do que, a variação das atividades pode atrair e interessar os alunos, atendendo as diferenças individuais”.

Segundo Zierer (2010, p. 13), “a elaboração de modelos pelos estudantes em sala de aula e um método ativo de aprendizagem, permitindo a visualização e interação com temas até então abstratos, e contribuindo para uma melhor compreensão dos assuntos teóricos”.

Na visão de Souza “o material a ser utilizado deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e a busca de novos conhecimentos, o propósito do uso de materiais concretos no ensino escolar é o de fazer o aluno a adquirir a cultura investigativa o que o preparará para enfrentar o mundo com ações práticas sabendo – se sujeito ativo na sociedade” (2007, p.111).

Assim, a elaboração de cartazes didáticos como uma das atividades avaliativas sugeridas no processo de aprendizagem no ensino de Libras enquadra-se também em uma atividade de investigação prática e colaborativa na qual os estudantes culminam em um cartaz que se reverte em um material de apoio para toda a instituição. Uma vez que, ao final da correção, eles são afixados nos quadros informativos existentes na instituição de ensino.

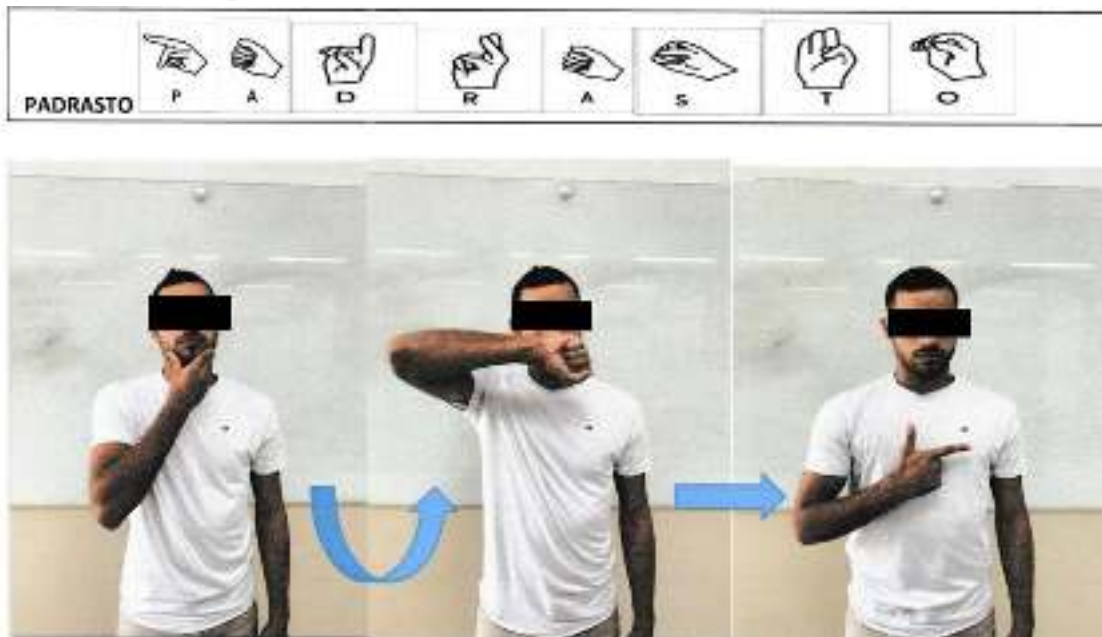
Para tanto, a orientação docente é fundamental ao longo da formulação do trabalho. Quirino (2011, p. 19) esclarece que o cartaz “é um recurso didático que estimula o desenvolvimento da criatividade além também de incentivar o trabalho em equipe”. E continua sugerindo algumas orientações:

- Selecionar previamente um tema ou conteúdo a ser divulgado.
- Não usar muitas ilustrações, penas um desenho ou gravura simples.
- Utilizar menos quantidade de palavras possível, por isso torna a leitura mais legível.
- Como complementação da mensagem, deve-se elaborar um texto pequeno, em poucas palavras, sendo simples, direto e objetivo, de leitura rápida e fácil compreensão.
- Escrever o texto com letras uniformes do mesmo tamanho e cor contrastante com o fundo.
- Usar preferencialmente poucas cores, fortes e vivas, contrastando com o fundo de cor clara.
- Utilizar adequadamente os três elementos visuais do cartaz: ilustração, texto e cor no espaço disponível.

De acordo com as orientações de Quirino, uma vez que os cartazes em Libras necessitam, mais do que nunca, do apoio visual, utilizou-se a foto da formulação do sinal, do texto em Língua Portuguesa e no alfabeto manual e de setas, para ajudar os que não conhecem a língua, a reproduzir o sinal. As cores também assumem um papel importante no cartaz, porém, em poucos casos, os estudantes não conseguiram imprimir de forma colorida.

Vejamos, nas imagens, alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes de do curso de Engenharia Agrônômica.

Imagem 1 – Família/padrasto



Fonte: Curso de Engenharia Agrônômica, 2022.

A utilização das setas auxilia no entendimento da direção do movimento a ser feito para a elaboração do sinal.

Imagem 2 – Família/madrasta



Fonte: Curso de Engenharia Agrônômica, 2022.

A utilização de vestuário com o menor número de detalhes possível é essencial para não tirar a atenção do sinal.

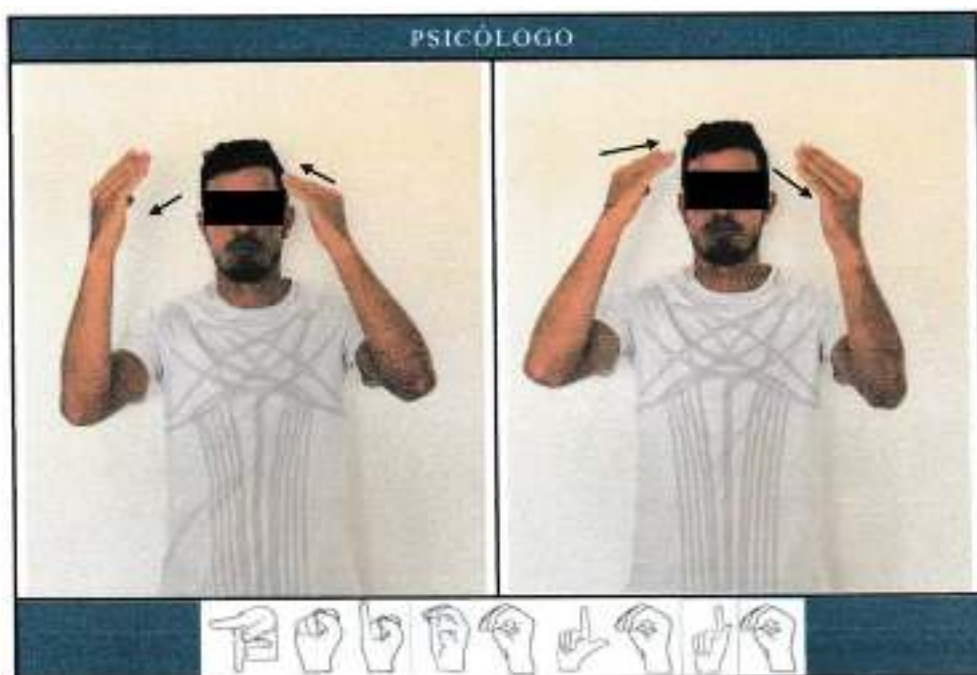
Imagem 3 – Dias da semana



Fonte: Curso de Engenharia Agrônômica, 2022.

Acreditamos que para um processo de letramento efetivo, é fundamental utilizarmos a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais de maneira concomitante. Por isso os cartazes trazem o nome em Português, no alfabeto manual e o sinal em Libras. Servindo tanto para estudantes ouvintes quanto para surdos.

Imagem 4 – Profissões



Fonte: Curso de Engenharia Agrônômica, 2022.

4 CONCLUSÕES

Espera-se que este trabalho venha a contribuir com práticas engajadas e inovadoras para o ensino de Libras nos cursos superiores. A partir da confecção dos cartazes didáticos, foi possível perceber que houve maior interação entre os estudantes para o desenvolvimento do trabalho.

Também se pode perceber maior fixação do vocabulário selecionado para cada grupo, uma vez que foi possível ter mais exposição e contato com os sinais/palavras, auxiliando em sua memorização e aprendizagem.

Após a conclusão dos trabalhos e afixação dos cartazes nos corredores da instituição, outros estudantes puderam não só prestigiar as produções, mas também ter contato e algum conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais.

E, dentre os trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre letivo, os cartazes mostraram-se ser uma das atividades de maior entrosamento e interesse, em sua elaboração, pelos estudantes.

É importante ressaltar que a utilização de diversos recursos visuais como o alfabeto manual, a Língua Portuguesa, as setas, as cores e principalmente as fotos, são aspectos que convidam o espectador a ter mais atenção aos detalhes, tornando-se algo atrativo aos olhos.

REFERÊNCIAS

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

MATOS, João Carlos Gonçalves de. **Cartaz Didático**. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º4, p. 93-101, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1985.

QUIRINO, Valker L. **Recursos didáticos: fundamentos de utilização**. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. 2011.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007.

ZIERER, Adriana M.S. **Modelos Educativos de Nobre e Rei Ideal na Crônica de D. João I**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 1, p. 55-66, 2010.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de Ensino: Subsídios para a atividade docente**. São Paulo: Ática, 1990.



AUTOAVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE SUA EFETIVIDADE E VALIDAÇÃO

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA

RESUMO

O processo avaliativo vem passando por reflexões e mudanças há algum tempo. A avaliação tradicional tem o objetivo de julgar os estudantes e, conseqüentemente, aprová-los. Infelizmente boa parte dos docentes ainda perpetua práticas arcaicas, seguindo os modelos aprendidos em suas próprias experiências como estudantes, na qual a maioria dos professores que trabalha na escola foi socializada em uma determinada forma de pensar e de agir, cujo embasamento não é outro senão a experiência vivida como aluno. Atualmente, buscam-se diversas formas de avaliar o estudante, fugindo destes modelos tradicionais tão enraizados na práxis docente, na qual apresenta apenas a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Por outro lado, acreditamos que a prática avaliativa deve constituir-se em um ato dinâmico, com natureza processual, ocorrendo de modo co-participado, assim, a autoavaliação seria uma maneira de perceber o nível de aprendizagem dos estudantes, rompendo com o modelo tradicional que vivenciamos. Para tanto, seguiremos a classificação psicológica de autonomia do estudante, na qual abrange as atitudes e capacidades que preparam os alunos a assumirem responsabilidade sobre sua aprendizagem. Desta maneira, a fim de que a autoavaliação seja verdadeiramente madura e consciente, acreditamos que o estudante também tenha que ser honesto e sensato neste processo. Nesta perspectiva, este trabalho teve por objetivos: investigar sobre a importância da autoavaliação discente; refletir sobre a efetividade da autoavaliação discente; e ponderar sobre o compromisso discente em seu processo de autoavaliação. Para o desenvolvimento deste trabalho, analisou-se 40 fichas de autoavaliação de três turmas de cursos técnicos-integrados de uma Instituição Federal de Ensino no Sertão Alagoano. Esta foi uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório.

Palavras-chave: Autoavaliação; Avaliação tradicional; Formação docente; Validação; Autonomia discente.

1 INTRODUÇÃO

O processo de avaliação vem passando por diversas reflexões e mudanças. Diante dos atuais contextos de ensino-aprendizagem, estamos constantemente nos deparando com novas formas de avaliar, além do aspecto tradicional que ranqueia os estudantes e separam-nos em bons ou maus, os que aprenderam ou não aprenderam os conteúdos, os que devem passar de ano ou reprovar.

Neste contexto, vamos analisar e refletir sobre como o questionário de autoavaliação pode ou não ser utilizado como mais um método para avaliar o estudante em seu pleno desenvolvimento no âmbito escolar.

Consideramos que a aprendizagem é uma via de mão dupla na qual o professor está disposto a ensinar e o estudante está disposto a aprender, caso um destes atores não apresente interesse em desempenhar seu papel, a aprendizagem poderá ser comprometida em diversos níveis.

Nesta perspectiva, resolvemos aplicar um questionário de autoavaliação e comprar

com as observações docentes a fim de: investigar sobre a importância da autoavaliação discente; refletir sobre a efetividade da autoavaliação discente; e ponderar sobre o compromisso discente em seu processo de autoavaliação.

É fundamental ressaltar que o nível de maturidade e consciência de ambos, docente e discente, compromete tanto o desenvolvimento da aula, assim como o trabalho feito em sala no que se refere a sua dinâmica.

A formação docente primordial para que os estudantes possam se autoconhecer e aprender, no entanto, estudantes que não têm o objetivo de estudar e se aprimorar, não conseguem acompanhar o conteúdo, ou mesmo, acabam atrapalhando o rendimento da turma.

Por mais que o professor tente intervir no processo de aprendizagem a partir do ensino, é notável ressaltar que “assume-se que a autoavaliação é uma forma de regulação da aprendizagem por meio da própria ação do sujeito, ou seja, o aluno”, segundo Nora, Broietti e Correia (2021, p. 198).

Por isso, o diálogo constante entre família e escola é de extrema importância para que todas as arestas sejam sanadas e que os principais atores envolvidos em sala possam seguir na mesma direção.

2 MATERIAL E MÉTODO

Para o desenvolvimento deste trabalho, analisou-se 40 fichas de autoavaliação de três turmas de cursos técnicos-integrados de uma Instituição Federal de Ensino no Sertão Alagoano.

Este questionário foi aplicado no último bimestre após execução de diversos outros métodos, individuais e colaborativos, com: testes, trabalho, projetos, atividades em sala, participação em aula, para mencionar alguns.

Os estudantes puderam levar o questionário para casa e entregar após uma semana.

Esta foi uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório.

3 A AUTOAVALIAÇÃO EM SALA DE AULA – APORTE TEÓRICO

Acreditamos que a autoavaliação pode ser outra ferramenta de avaliação em sala, contudo, para sua efetivação, é necessário que o estudante tenha amadurecimento e criticidade para se autoavaliar. Uma vez que, sem essa consciência, a autoavaliação não passará de um simples questionário no qual todos os estudantes se pontuam com a nota máxima sem o mínimo de sensatez.

Concordamos com o provérbio chinês no qual expõe que “*teachers open the door, but you must enter by yourself*”, (cit. por Costa & Kallic, 2004, p.147), os professores abrem a porta, mas você mesmo deve entrar (tradução nossa), ou seja, nós docentes podemos nos empenhar ao máximo para desenvolvermos atividades instigantes, no entanto, caso o estudante não esteja disposto a aprender, todo nosso planejamento não servirá de absolutamente nada.

A autoavaliação apresenta-se como uma forma de romper com as avaliações tradicionais amplamente utilizadas nas instituições de ensino, que buscam mensurar quantitativamente o rendimento do estudante, ranqueando-o. Segundo Álvarez Mendez.

Na avaliação das aprendizagens, percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Precisamos recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e deparamo-nos com ela tomando-a como uma atividade que convida a continuar aprendendo. Precisamos acercar-nos dela com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da aprendizagem (2002, p. 64).

Apesar de as realidades sócio-econômicas serem distintas, embasamo-nos no Quadro

Europeu Comum de Referência das Línguas (o QECRL) no que se refere a autoavaliação, no qual aparece com um papel de realce “a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” ajudando “os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia”. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.263).

Neste contexto, para que a autoavaliação possa ser considerada pelo docente como mais uma ferramenta avaliativa, é primordial que o estudante reconheça seu desenvolvimento como aprendiz a partir da crítica e da reflexão sincera e madura sobre seus fracassos, progressos e êxitos.

Abaixo, temos um ótimo quadro sobre pedagogia da dependência e pedagogia para autonomia, observações fundamentais que auxiliaram no estudo das respostas colhidas no questionário de autoavaliação.

Quadro 1 – Pedagogia da dependência X para autonomia

	PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA	PEDAGOGIA PARA AUTONOMIA
Pressupostos principais	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é sujeito consumidor passivo do saber • O professor é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor • O saber é estático e absoluto 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno é sujeito consumidor crítico e produtor crítico do saber • O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica • O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito
Finalidades prioritárias	Desenvolver a competência académica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem • Ajudá-lo a aprender a aprender, desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem • Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura proactiva no processo de aprender • Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem • Promover a relação entre a escola e a vida
	Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem. Clima potencialmente autoritário e formal. Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno, teorias, estilos, aprendizagens, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo • Clima tendencialmente democrático e informal

Fonte: Pedagogia da Dependência/Pedagogia para a Autonomia (VIEIRA, 1998, p.38) Concordamos plenamente com Silva, Bartholomeu e Claus (2007 apud MARXREITER, BRESOLIN, FREIRE), quando explica que a autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação, ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho, suas competências e habilidades. Faz um julgamento com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo. (2021, p. 6)

Diante disto, sem este autojulgamento crítico, maduro e sincero a autoavaliação não pode ser considerada, uma vez que não houve respostas fidedignas para serem elucubradas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

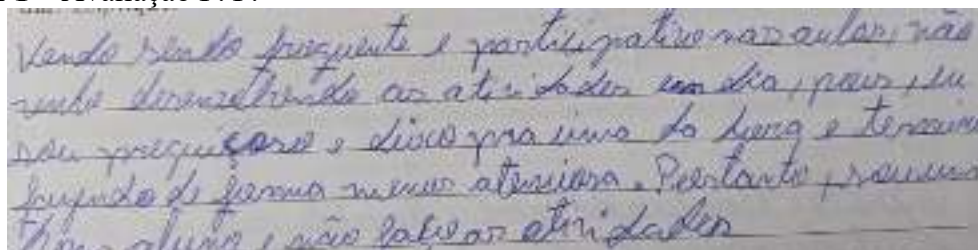
Percebeu-se que a maior parte dos estudantes ainda responderam de maneira geral o questionário de autoavaliação, não indicando maior criticidade sobre o seu compromisso e processo de aprendizagem. Poucos afirmaram ter tido dificuldades, falta de tempo para estudar e responder as atividades etc.

Também percebeu-se tons de “brincadeira” com relação à nota que foi obtida ao longo do ano, dando a ideia sobre o nível de maturidade do estudante. Ficou evidente que alguns estudantes avaliaram-se com a nota máxima, o que não condizia com sua vivência em sala, como conversas paralelas, excesso de faltas, falta de participação, além de não contextualizar os conteúdos estudados em sala em sua vida prática ou mesmo na sala de aula.

Esta discrepância demonstra o nível de imaturidade de alguns estudantes, levando-nos a questionar se a utilização dos questionários de autoavaliação deve ser realmente aproveitada como uma ferramenta de avaliação, ou deve ser visto/explorado mais como um processo de análise sobre nível de compromisso do estudante, ao invés de ser considerado como meio avaliativo efetivamente.

Na autoavaliação entregue vários tópicos foram indicados: estudos, participação, compromisso, respeito, assiduidade, organização, colaboração e o que os conhecimentos adquiridos influem em sua vida acadêmica e pessoal. Uma das perguntas feitas no questionário de autoavaliação, referia-se aos fatores assiduidade e participação em aula, ao final, pedia-se para que o estudante explicasse e refletisse sobre si mesmo nestes dois aspectos. Vejamos alguns exemplos:

Imagem 1 – Avaliação F. P.

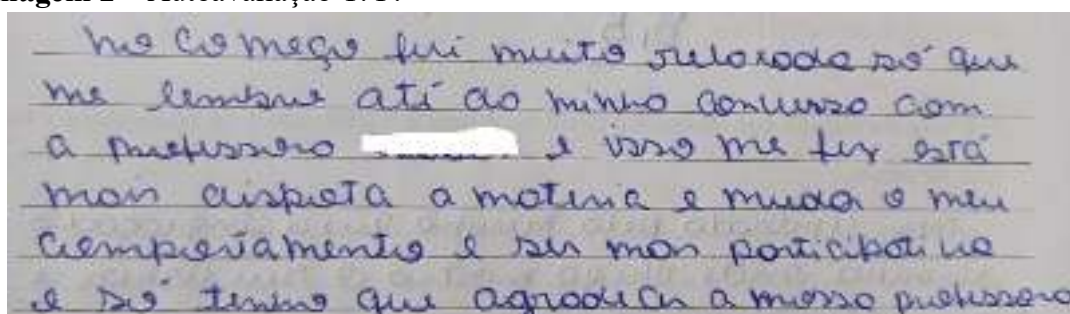


Fonte: Autoavaliação 3º ano Agroindústria – Vespertino

Na imagem 1 observamos a resposta de F. P. no qual é muito crítico e maduro sobre a sua participação e rendimento em sala. Comparando com as informações do professor e de sua autopontuação, que foi 7,0, o estudante realmente foi sincero sobre seu desempenho escolar.

Observou-se que sua análise está dentro os critérios observados sobre a Pedagogia para Autonomia, no quadro 1, no qual o estudante é visto como um indivíduo crítico e reflexivo, uma vez que relaciona de maneira coerente sua atuação e o “valor” de seu desempenho.

Imagem 2 – Autoavaliação T. P.



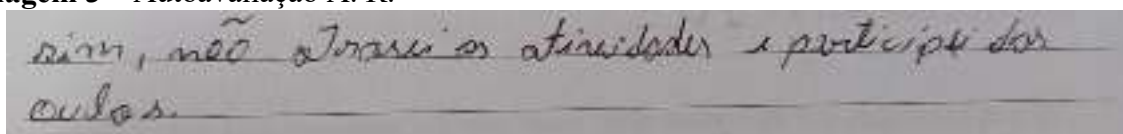
Fonte: Autoavaliação 3º ano Agroindústria – Vespertino

Na imagem 2, pode-se observar outro exemplo de uma autoavaliação consciente e coerente. A estudante atribuiu-se 8,5 e apresenta uma crítica sobre seu comportamento e conduta, que melhorou, após uma conversa com sua docente.

Neste contexto, observa-se a conduta do professor como uma pessoa que escuta, auxilia e encoraja o estudante, a fim deste aprimorar-se em sua função: estudar. Novamente é possível perceber aspectos encontrados na Pedagogia para Autonomia.

Acreditamos que o desenvolvimento de um ambiente propício para estas dinâmicas: diálogo, reflexão, erros/acertos, mudança/redirecionamento de postura discente, tudo isto são agentes formadores para uma Pedagogia para Autonomia.

Imagem 3 – Autoavaliação A. R.

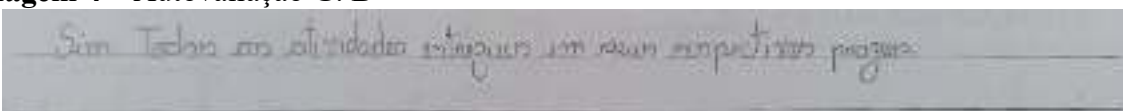


Fonte: Autoavaliação 3º ano Agroindústria – Matutino

Um exemplo de resposta geral e incoerente é encontrado na imagem 3, na qual o estudante A. R. responde (sem maiores explicações) e se autopontua com a nota 10. Ao comparar com as anotações e o rendimento do docente, o estudante não tinha participação nas aulas, apenas estava presente. E com relação às atividades, em alguns casos, observou-se que o estudante copiava-as de alguns colegas, não respondendo-as por si só.

Neste caso, existem contradições significativas para se considerar a pontuação auto declarada pelo estudante, não há o mínimo de coerência, a não ser que o fato de aprender algo se resume a estar presente em sala e entregar atividades, às vezes respondidas por ele mesmo.

Imagem 4 – Autoavaliação G. B



Fonte: Autoavaliação 3º ano Agroindústria – Matutino

Na imagem 4, temos outro exemplo de resposta que demonstra, em muitos casos, a ideia de que a entrega de atividades é suficiente para o processo de aprendizagem. Perpassando pela ideia de que o estudante é apenas um consumidor de conteúdos, passivo e focado apenas em processos transmissivos, de acordo com a Pedagogia da Dependência. Neste caso, o estudante também se atribuiu a nota máxima.

5 CONCLUSÕES

Observou-se que a autoavaliação implementada no ensino médio-técnico deve ser muito orientada para realmente cumprir seus verdadeiros objetivos, uma vez que os estudantes, por serem adolescentes, podem não estar preparados a nível de criticidade e compromisso para responderem ao questionário de maneira fidedigna, maculando assim, a autoavaliação.

Desta forma, a autoavaliação dá margem a diversas interpretações ao ser comparada com o real desempenho docente diante de outras atividades e seu compromisso em sala. Mesmo sendo uma ferramenta pedagógica importante, ela não deve ser a única a ser implementada, principalmente pelo nível de compromisso e discernimento discente. O que leva o docente a ponderar seu uso e resultados obtidos a partir de outros meios avaliativos

É fundamental mencionar que os estudantes que responderam de maneira coerente a autoavaliação foram aqueles que, relacionando os dados com o acompanhamento de outros docentes, possuíam um rendimento acima da média, enquanto que os que responderam de maneira aleatória e vaga, foram os que não apresentavam compromisso com seu próprio rendimento escolar, causa algum tipo de problema em sala e não era assíduos nas aulas nem nas atividades.

Este fato não pode ser desconsiderado e é importante refletir sobre a validação da autoavaliação com relação aos estudantes que ainda não apresentam maturidade e compromisso com seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução: Magda Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

COSTA, A. L., KALLICK, B. **Assessment strategies for self-directed learning**. California: Corwin Press. 2004.

EUROPA, C. d. **Quadro europeu comum de referências para as línguas aprendizagem ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa. 2001.

LUCKESI. C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. Ed. Salvador: Malabares, 2005.

MARXREITER, Vivian Lely Fasolo; BRESOLIN, Graziela Grando; FREIRE, Patricia de Sá. **Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações**. P2P & INOVAÇÃO, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p.46-62, Mar/Ago. 2021.

NORA, Paulo dos Santos; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; CORRÊA, Nancy Nazareth Gatzke. **A autoavaliação como processo de metacognição na aprendizagem de Química**. UFRPE, Revista Debates em Ensino de Química 7(3), 196-213. 2021.

SORDI, M.R.L. **A prática da avaliação do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 1999.

VIEIRA, F. **Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 1998.



DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: SUPERANDO BARREIRAS NAS ESCOLAS DE ZONA RURAL

GABRIELLY SOARES DIAS GONÇALVES; JOERBED DOS SANTOS GONÇALVES

RESUMO

As metodologias ativas de aprendizagem têm ganhado destaque como uma abordagem inovadora para promover o engajamento dos alunos e melhorar os resultados educacionais. As metodologias ativas de aprendizagem representam uma mudança significativa no paradigma educacional, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a implementação dessas metodologias nas salas de aula ainda enfrenta diversos obstáculos que precisam ser considerados para garantir seu sucesso. Assim, o objetivo desta pesquisa foi mapear os obstáculos que os professores da Zona Rural enfrentam ao implementar metodologias ativas em suas aulas, considerando aspectos como infraestrutura, formação docente, cultura escolar e apoio da comunidade. Para conduzir a revisão de literatura que embasou este trabalho, foram empregadas as palavras-chave "Metodologias Ativas", "Aprendizagem Ativa" e "Educação na Zona Rural" em bases de dados como Scielo, ScienceDirect e Google Acadêmico, todas no idioma português. Foram estabelecidos os seguintes critérios de busca: idioma português, período de análise entre os anos de 2015 a 2024, inclusão apenas de artigos originais e de revisão como tipos de documentos, e relevância temática para a pesquisa proposta. Nos últimos anos, as metodologias ativas de aprendizagem têm ganhado destaque como uma abordagem inovadora para promover o engajamento dos alunos e melhorar os resultados educacionais. No entanto, sua implementação eficaz enfrenta uma série de obstáculos que precisam ser superados. Este ensaio explorou os principais desafios associados à adoção dessas metodologias nas salas de aula e sugere maneiras de mitigá-los. A implementação das metodologias ativas de aprendizagem na sala de aula enfrenta uma série de obstáculos, desde a resistência institucional até a infraestrutura limitada. No entanto, ao reconhecer esses desafios e adotar estratégias para superá-los, as escolas principalmente da Zona Rural podem colher os benefícios dessas abordagens, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e centrado no aluno.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Aprendizagem Ativa; Ensino; Escolas da Zona Rural; Educação de Campo.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as metodologias ativas de aprendizagem têm ganhado destaque como uma abordagem inovadora para promover o engajamento dos alunos e melhorar os resultados educacionais. No entanto, sua implementação eficaz enfrenta uma série de obstáculos que precisam ser superados. Este ensaio explorou os principais desafios associados à adoção dessas metodologias nas salas de aula e sugere maneiras de mitigá-los (Costa; Matsubara; Akel, 2017). De modo geral, as metodologias ativas são estratégias que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Elas se baseiam em princípios como participação, autonomia, colaboração e reflexão (Mörschbacher, 2018). O foco não está apenas na transmissão de conteúdo pelo professor, mas sim na construção do conhecimento pelo próprio

estudante (Lacerda; Santos, 2018).

As metodologias ativas de aprendizagem representam uma mudança significativa no paradigma educacional, colocando o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a implementação dessas metodologias nas salas de aula ainda enfrenta diversos obstáculos que precisam ser considerados para garantir seu sucesso (Lovato; Michelotti; da Silva Loreto, 2018).

Um dos principais desafios na implementação das metodologias ativas é a transição de um modelo tradicional de ensino para um ambiente mais participativo e centrado no aluno. Muitos educadores estão acostumados com métodos de ensino mais convencionais, o que pode tornar difícil a adaptação a novas abordagens (Machado *et al.*, 1978). Além disso, a implementação bem-sucedida requer tempo, treinamento e suporte adequado para os professores (Soares *et al.*, 2022).

Porém, se nas escolas urbanas ocorre dificuldades na implementação das metodologias ativas, isso se amplifica quando a lupa foca as escolas da zona rural que enfrentam diversos obstáculos que precisam ser considerados para garantir o sucesso dessa estratégia de ensino-aprendizagem também para os alunos e professores das zonas rurais (Rocha *et al.*, 2020). Assim, o objetivo desta pesquisa foi mapear os obstáculos que os professores da Zona Rural enfrentam ao implementar metodologias ativas em suas aulas, considerando aspectos como infraestrutura, formação docente, cultura escolar e apoio da comunidade.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A revisão de literatura desempenha um papel crucial na redação de qualquer texto científico, seja uma tese, dissertação, projeto ou artigo científico de revisão. Noronha e Ferreira (2000), ao examinarem a produção bibliográfica, destacam a importância da consideração do contexto temporal nas diversas áreas temáticas. Essa abordagem permite a criação de um panorama atualizado sobre um tópico específico, revelando novas ideias e métodos com diferentes níveis de respaldo na literatura especializada.

A pesquisa bibliográfica constitui uma etapa essencial da revisão de literatura e representa o ponto de partida para diversos tipos de investigação. O ciclo inicia-se com a definição e delimitação do tema, seguido pelo levantamento e investigação bibliográfica. A partir dessas etapas, a revisão é elaborada, demandando uma postura crítica e a comparação das diferentes perspectivas apresentadas.

Este estudo adota um delineamento bibliográfico, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), engloba todas as fontes bibliográficas disponíveis relacionadas ao tema em questão, incluindo publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, entre outros. Seu propósito é proporcionar ao pesquisador um acesso direto a todo o material escrito, falado ou filmado sobre o assunto específico em estudo.

Para conduzir a revisão de literatura que embasou este trabalho, foram empregadas as palavras-chave "Metodologias Ativas", "Aprendizagem Ativa" e "Educação na Zona Rural" em bases de dados como Scielo, ScienceDirect e Google Acadêmico, todas no idioma português. Foram estabelecidos os seguintes critérios de busca: idioma português, período de análise entre os anos de 2015 a 2024, inclusão apenas de artigos originais e de revisão como tipos de documentos, e relevância temática para a pesquisa proposta.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos o número de artigos encontrados para cada palavra-chave utilizada na busca, conforme os critérios e filtros estabelecidos. Esta pesquisa foi conduzida entre os dias 27 e 29 de fevereiro de 2024. É importante ressaltar que as bases de dados incluem e tornam públicos os trabalhos de várias instituições formadoras, o que contribui para o aumento do número de publicações. Portanto, novos artigos disponibilizados nas bases de dados após esse período não foram considerados.

Quadro 1: Levantamento dos artigos nos portais de periódicos.

Portal Periódicos	dePalavras-chave	Artigos encontrados	Artigos excluídos	Artigos selecionados
Scielo	Metodologias Ativas	176	377	3
	Aprendizagem Ativa	131		
	Educação na Zona Rural	73		
	Total: 380			
ScienceDirect	Metodologias Ativas	150	272	3
	Aprendizagem Ativa	64		
	Educação na Zona Rural	61		
	Total: 275			
Google Acadêmico	Metodologias Ativas	15.700	59.396	4
	Aprendizagem Ativa	25.500		
	Educação na Zona Rural	18.200		
	Total: 59.400			
Somatório Final: 60.055			60.045	10

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à pesquisa, é relevante destacar que os artigos encontrados estão completos, disponíveis online, escritos em língua portuguesa e provenientes de diversas instituições de ensino. Ao realizar a busca utilizando a palavra-chave "Metodologias Ativas", encontramos um total de 16.026 artigos, dos quais 03 foram selecionados para integrar os dados deste trabalho. Para a palavra-chave "Aprendizagem Ativa", identificamos 25.695 artigos (o maior número de artigos encontrados), e 03 deles foram escolhidos para compor os dados deste estudo. No contexto da pesquisa com a palavra-chave "Educação na Zona Rural", localizamos 18.334 artigos, dos quais 04 foram selecionados para inclusão nesta pesquisa. Portanto, ao todo, encontramos 60.055 artigos, excluímos 60.045 e utilizamos 10 como base teórica para compor os dados deste trabalho, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Sistematização dos artigos selecionados para a revisão de literatura

Ano	Título	Autore s	Objetivo	Citações
2024	Aprendizagem Ativa na Zona Rural: Desafios e Perspectivas para o Futuro da Educação	naSilva, A. C. <i>et al.</i>	Analisar os desafios e perspectivas para a implementação de metodologias ativas na Zona Rural, com foco em soluções inovadoras e tecnologias emergentes.	150
2023	Metodologias Ativas e Desempenho Escolar na Zona Rural: Evidências Empíricas de uma Intervenção	oSantos, M. J. <i>et al.</i>	Investigar o impacto de uma intervenção com metodologias ativas no desempenho escolar de alunos da Zona Rural, utilizando métodos quantitativos e qualitativos.	125

2022	Formação Docente para Metodologias Ativas na Zona Rural: Um Estudo de Caso com Professores Multisseriados	Oliveira, J. C. <i>et al.</i>	Explorar os desafios e oportunidades da formação docente para metodologias ativas no contexto das escolas multisseriadas da Zona Rural, com foco em estratégias de formação continuada.	100
2021	Engajamento e Autonomia dos Alunos na Zona Rural: O Potencial Transformador das Metodologias Ativas	Souza, M. C. <i>et al.</i>	Analisar o potencial das metodologias ativas para aumentar o engajamento e a autonomia dos alunos da Zona Rural, considerando diferentes estilos de aprendizagem e necessidades individuais.	85
2020	Tecnologias Digitais e Aprendizagem Ativa na Zona Rural: Construindo Pontes para o Futuro	Costa, A. L. <i>et al.</i>	Explorar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para implementar metodologias ativas na Zona Rural, promovendo a inclusão digital e o acesso à informação.	70
2019	Superando Obstáculos: Implementação de Metodologias Ativas na Zona Rural Brasileira	Fernandes, M. C. <i>et al.</i>	Identificar os principais obstáculos à implementação de metodologias ativas na Zona Rural Brasileira e propor soluções viáveis para cada contexto específico, com base em estudos de caso e experiências exitosas.	65
2018	A Experiência da Aprendizagem Ativa na Zona Rural: Relatos de Professores e Alunos	Pereira, A. S. <i>et al.</i>	Analisar as percepções de professores e alunos sobre a implementação de metodologias ativas na Zona Rural, utilizando entrevistas e grupos focais para explorar diferentes perspectivas.	55
2017	Metodologias Ativas e o Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais na Zona Rural: Um Estudo Comparativo	Carvalho, M. J. <i>et al.</i>	Comparar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em alunos da Zona Rural que participam de diferentes metodologias ativas, utilizando instrumentos de avaliação específicos.	45
2016	Políticas Públicas para a Implementação de Metodologias Ativas na Zona Rural: Um Estudo Crítico	Ribeiro, M. C. <i>et al.</i>	Analisar as políticas públicas existentes para a implementação de metodologias ativas na Zona Rural, avaliando sua efetividade e impacto na qualidade da educação.	40
2015	A Importância da Formação Docente para o Sucesso das Metodologias Ativas na Zona Rural	Azevedo, J. C. <i>et al.</i>	Defender a importância da formação docente para o sucesso da implementação de metodologias ativas na Zona Rural, propondo modelos inovadores de formação continuada que considerem as necessidades específicas dos professores.	35

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Um dos principais desafios na implementação das metodologias ativas é a transição de

um modelo tradicional de ensino para um ambiente mais participativo e centrado no aluno. Muitos educadores estão acostumados com métodos de ensino mais convencionais, o que pode tornar difícil a adaptação a novas abordagens. Além disso, a implementação bem-sucedida requer tempo, treinamento e suporte adequado para os professores (Lopes; Aquino Filho, 2019). Outro obstáculo significativo é a infraestrutura limitada em algumas instituições de ensino. A integração de tecnologia e recursos educacionais interativos pode ser essencial para as metodologias ativas, mas nem todas as escolas têm acesso a equipamentos e conectividade adequados. Isso cria disparidades no acesso às oportunidades de aprendizagem e pode dificultar a implementação dessas abordagens de forma equitativa (de Oliveira Celestino; dos Santos; de Souza Almeida, 2022).

A resistência institucional também pode ser um desafio significativo. Muitas vezes, mudanças no currículo e na dinâmica da sala de aula encontram resistência por parte de administradores, pais e até mesmo de alguns alunos. Essa resistência pode ser alimentada por preocupações com a eficácia das novas abordagens, medo da mudança ou falta de compreensão sobre os benefícios das metodologias ativas (Soares *et al.*, 2022).

Avaliar o desempenho dos alunos de maneira eficaz é outro obstáculo na implementação das metodologias ativas. Abordagens mais tradicionais geralmente se baseiam em testes padronizados e avaliações de memorização, que podem não refletir adequadamente as habilidades e competências desenvolvidas por meio de métodos mais ativos. Criar sistemas de avaliação que capturem a verdadeira profundidade do aprendizado é fundamental, mas também é desafiador (Lacerda; Santos, 2018).

No que tange a implementação das Metodologias Ativas nas Escolas da Zona Rural a falta de recursos básicos como laboratórios, internet de qualidade, bibliotecas atualizadas e até mesmo espaços físicos adequados limita a aplicação de metodologias ativas que exigem o uso de tecnologias e a organização de diferentes dinâmicas em sala de aula. Muitos professores da zona rural não tiveram acesso à formação específica em metodologias ativas, o que dificulta a compreensão de seus princípios e a aplicação eficaz em suas aulas. A necessidade de mudança de postura e metodologia exige investimento em formação continuada e acompanhamento pedagógico (do Nascimento; Machado; Dantas, 2013).

A resistência à mudança por parte de pais, alunos e até mesmo da comunidade escolar, que estão acostumados com o modelo tradicional de ensino, pode ser um obstáculo significativo. A sensibilização e o diálogo sobre os benefícios das metodologias ativas são essenciais para superar essa resistência. A dificuldade de acesso à formação continuada e ao apoio de especialistas em educação, devido ao isolamento das escolas rurais, limita o desenvolvimento profissional dos professores e a implementação eficaz das metodologias ativas (de Faria Gomes, 2017).

A realidade socioeconômica das famílias da zona rural, com baixos índices de renda e acesso à internet, pode dificultar a participação dos alunos em atividades extracurriculares e o uso de ferramentas digitais que complementam as metodologias ativas. A ausência de políticas públicas específicas para a educação na zona rural, que considerem suas necessidades e desafios específicos, limita o investimento em infraestrutura, formação docente e materiais didáticos adequados para a implementação das metodologias ativas (da Silva; Araújo; Simão, 2021)

Apesar dos desafios, há estratégias que podem ajudar a superar essas barreiras e promover uma implementação bem-sucedida das metodologias ativas de aprendizagem. Investir em desenvolvimento profissional para os educadores, garantir uma infraestrutura tecnológica adequada, envolver as partes interessadas no processo de mudança e revisar os sistemas de avaliação são passos importantes nessa jornada (de Oliveira Oliveira *et al.*, 2020). Superar esses obstáculos exige um esforço conjunto de diferentes atores:

Governo: investimento em infraestrutura, formação docente e políticas públicas específicas para a educação na zona rural.

Escolas: criação de um ambiente propício à mudança, com formação continuada para os professores e sensibilização da comunidade escolar.

Professores: abertura para novas metodologias e busca por formação específica em metodologias ativas.

Comunidade: participação ativa na vida escolar e apoio à implementação de novas metodologias.

A implementação de metodologias ativas nas escolas da zona rural, apesar dos desafios, é fundamental para garantir uma educação de qualidade para os alunos, preparando-os para os desafios do século XXI. Através da superação dos obstáculos e do trabalho conjunto de todos os envolvidos, é possível transformar a educação no campo e oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

4 CONCLUSÃO

A implementação das metodologias ativas de aprendizagem na sala de aula enfrenta uma série de obstáculos, desde a resistência institucional até a infraestrutura limitada. No entanto, ao reconhecer esses desafios e adotar estratégias para superá-los, as escolas principalmente da Zona Rural podem colher os benefícios dessas abordagens, promovendo um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e centrado no aluno. É fundamental que educadores, administradores e demais partes interessadas trabalhem juntos para enfrentar esses desafios e criar uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e inclusiva para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

COSTA, P. M.; MATSUBARA, F. H.; AKEL, S. M. Mensuração da motivação dos alunos em uma sala de aula ativa com oito horas de duração em um curso semipresencial da área de saúde. In: **XXIII CIAED–Congresso Internacional da ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu-PR, Brasil**. 2017. p. 19-23.

DA SILVA, A. G.; ARAÚJO, H. B.; SIMÃO, M. V. O. Ensino Híbrido e Educação à Distância: as Diferenças Metodológicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 327-338, 2021.

DE FARIA GOMES, M. A., *et al.* Análise do uso de Metodologias Ativas nas práticas docentes de uma instituição de ensino superior brasileira-unileste. **International Journal on Active Learning**, v. 2, n. 1, p. 53-62, 2017.

DE OLIVEIRA CELESTINO, A.; DOS SANTOS, M. A. F.; DE SOUZA ALMEIDA, C. M. Estágio supervisionado remoto em uma escola pública da zona rural no município de Serrinha: experiências e desafios.: Remote supervised internship in a rural public school in the municipality of Serrinha: experiences and challenges. **Revista Macambira**, v. 6, n. 1, p. e061027-e061027, 2022.

DE OLIVEIRA OLIVEIRA, D. C., *et al.* Metodologias ativas no ensino de ciências da natureza: significados e formas de aplicação na prática docente. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2020.

DO NASCIMENTO, G. M.; MACHADO, D. D; DANTAS, M. C. Percepção de alunos da zona rural de Crateús-CE sobre o tema meio ambiente. **Revista Ouricuri**, v. 3, n. 2, p. 106-127, 2013.

LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 611-627, 2018.

LOPES, J. C.; AQUINO FILHO, G.F.; FÍSICA-PROPOSTAS DE UTILIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM. **Revista Atlante, Revista Digital**, 2019.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MACHADO, A. C. A., *et al.* Um estudo experimental sobre metodologia de ensino nas escolas da zona rural. 1979.

MÖRSCHBÄCHER, J. L. Contribuições e desafios da metodologia instrução entre pares: um estudo de caso no ensino técnico. 2018.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.s; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ROCHA, C. J. T., *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, 2020.

SILVA, G. K. B.; ALMEIDA, S. A. B.; LUCENA, A. P. C. Contribuições das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do curso de bacharelado em administração. *In*: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, São Carlos**. 2018. p. 01-10.

SOARES, R. G., *et al.* A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, 2022.



ANTROPOLOGIA CULTURAL E SOCIOLINGUÍSTICA: IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E EDUCACIONAL BRASILEIRA

MARIANA GARANHANI DA CRUZ

RESUMO

A Antropologia Cultural e a Sociolinguística são importantes ramos da ciência que tratam dos comportamentos humanos, das relações sociais, das línguas, dos costumes e da cultura. Entender como esses elementos se inter-relacionam, tanto entre si como com a sociedade, permite compreender melhor a formação da identidade pessoal e social. A presente pesquisa busca explorar como estes campos ajudam a melhor entender as motivações sociais e culturais que formam as ideias, sentimentos e ações dos indivíduos, aumentando também a compreensão da pluralidade de relações na sociedade, assim como as diferenças de classe, raça ou gênero. No Brasil, estes conhecimentos têm papel ainda mais relevante. O país é marcado por fatores como a miscigenação, a influência de culturas indígenas e africanas, e o fato de ter diversos grupos étnicos, formados por vários continentes. Levando em conta essas características, realizou-se uma análise na qual a Antropologia Cultural e a Sociolinguística se mostram essenciais à formação cidadã e educacional brasileira. O Brasil também possui vários dialectos regionais do português, o que é denominado de "português brasileiro" ou "falar brasileiro"; é um dialeto com marcas fortes da influência indígena, africana e europeia que resultou em uma variedade linguística de som, sintaxe, vocabulário e pronúncia únicos. A presente pesquisa buscará trazer também paradigmas que visem desenvolver melhores práticas educacionais e culturais, tais como a promoção de uma educação inclusiva, de diálogos interculturais, promovendo interações com os plurais facetas de nossos Brasis. Por fim, ressaltam-se ainda conceitos definidos neste material como a definição destas duas áreas do saber, sociedade e a diferença entre erro e variação linguística, de modo a combater o preconceito linguístico na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Antropologia. Cultura. Sociolinguística. Educação. Sociedade

1 INTRODUÇÃO

A Antropologia e a Sociolinguística são dois seguimentos das Ciências Sociais. Quando trata-se de Ciência trata-se, portanto, de uma especialização num campo de conhecimento na qual não há pessoalidade, visto que a opinião do cientista não é embasamento autêntico para comprovação científica (Aguiar; 2020). A Sociologia, base das Ciências Sociais é caracterizada como o desenvolvimento da Sociedade, o movimento que essa exerce sobre a pessoa-humana e a mudança que esta exerce sobre a sociedade (Aguiar; 2020). Mas o que é a sociedade, afinal? Conforme o Dicionário, de forma sucinta, é definida como o “Conjunto de membros de uma coletividade subordinados a uma mesma ordem” (Dicio; 2023), acrescenta-se ainda que é “convivência” (Priberam; 2023), assim sendo, resume-se à coletividade e convivência das pessoas. A Sociologia é, portanto, a movimentação da coletividade.

Debruçar-se sobre esta contextualização inicial é necessário para que se entenda o que

a Antropologia simboliza, visto que esta é uma área do saber que ‘caminha’ lado a lado com a Sociologia. É definida como “a ciência que busca compreender o ser humano em todas suas dimensões” (Demeterco; 2020), daí a dificuldade dessa área do saber visto que seu objeto de estudo é diverso, múltiplo, plural. A presente pesquisa terá enfoque na Antropologia Cultural, na qual decorre-se sobre “o valor da diversidade cultural e das diferentes visões de mundo, reconhecendo que todos os povos e culturas têm um valor em si mesmos” (Demeterco; 2020). A Sociolinguística “é uma área que estuda a língua em uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (UFSM; s/d).

Deste modo, o objetivo da presente pesquisa é responder como a cultura interfere na formação e comunicação dos indivíduos, mais especificamente, no Brasil. Para tal, serão abordados estes conceitos no contexto social e educacional, pontuando os impactos e perspectivas da Antropologia e da Sociolinguística Brasileira.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Com o objetivo principal de abordar um parâmetro explicativo da linguística antropológica no Brasil, realizou-se pesquisa bibliográfica pelo método analítico, contextualizando o passado linguístico brasileiro, sua formação cultural e o viés antropológico (Jaber; 2019).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil possui uma variedade linguística rica e diversa devido às influências históricas de europeus, africanos e indígenas. Mais de 180 línguas indígenas ainda são faladas pelos brasileiros, e mais de um terço de todas as línguas indígenas da América do Sul são encontradas no país (Santana; 2020). Além das línguas indígenas, o português, a língua oficial do Brasil, tem sido fortemente influenciado por outras línguas tais como o alemão, o italiano, o espanhol e até mesmo línguas asiáticas como chinês e japonês.

Os três núcleos linguísticos da língua brasileira (refere-se aqui à variação portuguesa falada no Brasil) são: português, línguas indígenas (tupi, guarani, guajajara, yanomani, etc) e línguas africanas (yourubás, bantu, etc). Deste modo, cada região tem diferentes sotaques devido à pluralidade de influências.

Erro é qualquer diferença entre a forma real de um fenômeno e a forma apresentada. Por exemplo, um erro de ortografia. Variação linguística, por outro lado, é um desvio intencional e consciente da norma, ou seja, é a prática de usar formas variantes de uma língua com o propósito de destacar crenças, posições ou atitudes. Os exemplos de variação linguística incluem o uso de dialetos regionais, gírias e jargões (Rosa; 2017).

Na análise sociolinguística, importa a variação na língua e a maneira como essa variação é utilizada para expressar identidades sociais e representar determinado papel social. É importante observar como o uso de diferentes variantes linguísticas pode afetar os padrões de status e de identidade social, bem como a forma como as pessoas se relacionam com aqueles que usam variantes diferentes. A adequação da variante linguística pode ser em relação ao grau de prestígio da comunidade, ao estilo daquela comunidade ou à localidade, ao gênero, ao nível de educação e até mesmo aos padrões culturais locais. Assim, a escolha de uma variante linguística particular pode ter implicações na aceitação geral daqueles que a utilizam, ou seja, implicações na forma como a variante e quem a usa são percebidos (OLIVEIRA; 2016).

Deste modo, a sociolinguística é mais que uma área do saber voltada aos estudos da língua, assim como ao seu próprio uso em si, que é, portanto, de carácter puramente social.

Figura 3. Formação Sociolinguística e Cultural Brasileira



Fonte: Autoria Própria, 2023

4 CONCLUSÃO

A Antropologia Cultural e a Sociolinguística se concentram no estudo das relações sociais e culturais em suas manifestações linguísticas. É um campo relativamente novo de estudo, que tem se desenvolvido rapidamente nos últimos anos, permitindo aos estudiosos acesso a um campo de múltiplas explorações. A presente pesquisa buscou abordar a influência de ambas na formação brasileira, tanto educacional como cidadã.

A análise antropológica da linguagem estabelece ligações entre o uso da linguagem e as relações sociais, culturais, econômicas e políticas em que as pessoas vivem. Essa ligação é particularmente útil na compreensão dos fatores que afetam o uso da linguagem entre grupos diferentes da mesma cultura e entre culturas diferentes. Isso torna a antropologia cultural e sociolinguística imprescindíveis para o estudo da diversidade cultural e linguística.

Uma das grandes aplicabilidades é o estudo das diversas formas que as pessoas usam a linguagem para construir e expressar a identidade de sua cultura. Por cada cultura linguística única existem maneiras específicas de falar, escrever e comportar-se que refletem as crenças, valores e expectativas da cultura. O estudo da comunicação, processos interpessoais e linguagem estão no cerne na ajuda da compreensão de diferentes culturas e por que alguns comportamentos e modos de falar são mais aceitáveis que outros.

Ao estudar os contrastes e paralelos entre diferentes grupos linguísticos, culturais e regionais, é possível melhor compreender as complexidades sociais que permeiam a comunicação humana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. **Introdução às Ciências Sociais**. 1ed – Curitiba (PR): IESDE, 2020.

DEMETERCO, Solange M. S. **Antropologia Cultural** - 1. ed. – Curitiba [PR]: IESDE, 2020.

DEMETERCO, Solange. **Antropologia da Educação** - 1. ed. – Curitiba [PR]: IESDE, 2018.

DICIO. **Significado de Sociedade**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sociedade/>
Acesso em 28 MAR 2024

JABER, Jorge. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Disponível em:
https://clinicajorgejaber.com.br/novo/wp-content/uploads/2019/07/jul_20_manha.pdf Acesso em 02 ABR 2024

OLIVEIRA, Luís. **A Abordagem Sociolinguística no Ensino de Português**. Caletrosκόpio - ISSN 2318-4574 - Volume 4 / n. Especial / 2016 / II DIVERMINAS PRIBERAM.

Significado de Formação. Disponível em:

<https://dicionario.priberam.org/forma%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 28 MAR 2024

PRIBERAM. **Significado de Sociedade**. Disponível em:

<https://dicionario.priberam.org/sociedade> Acesso em 28 MAR 2024

SANTANA, Caio. **Um Brasil de 154 línguas**. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/> Acesso em: 21 Mai 2023

ROSA, Tiago. **“Cidadões” - termo popular variação linguística ou erro?** Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – UNIPAMPA – Bagé. Turma 2017. Disponível em: <https://junipampa.info/educacao/cidadaes-termo-popular-variacao-linguistica-ou-erro/> Acesso em: 28 MAR 2024

UFMG. **A História da LIBRAS no Brasil**. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/setembro-azul-a-libras-como-lingua-e-a-historia-da-libras/> Acesso em: 28 MAR 2024



IAAC: RUMO A UMA EDUCAÇÃO MAIS EFICIENTE E PERSONALIZADA EM CAJAZEIRAS

LUCAS DA CONCEIÇÃO; CARLOS DANIELSON OLIVEIRA; FRANCISCO MARTINS DA SILVA

Introdução: O IAStudy é uma iniciativa em seus estágios em andamento, visando deixar a plataforma de aprendizado que ofereça uma prática educacional específica para cada estudante. O intuito deste projeto é preencher uma lacuna na área na educação de Cajazeiras-PB. Assim, proporcionando um ambiente de aprimoramento adaptativo para alunos no Ensino Fundamental II na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Objetivo:** O propósito deste estudo é desenvolver e avaliar a viabilidade de cada aluno no sistema em fornecer uma experiência de aprendizado. Além disso, busca-se explorar como a ferramenta pode promover a capacitação contínua ao longo da vida e facilitar o desenvolvimento de habilidades. **Matérias e métodos:** Esta pesquisa abrange etapa de melhoria na plataforma IAStudy. Estão sendo empregadas metodologias ágeis de instrução, com iterações frequentes e feedback dos usuários. Realizam-se análises de requisitos para orientar o avanço da interface. Foram conduzidos testes na escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Crispim Coelho para avaliar a usabilidade e a funcionalidade do aplicativo. **Resultados:** Os dados obtidos na parte inicial do projeto fornecem uma bagagem de aprendizado sob medida e adaptativa para o público-alvo. Os impactos vão abranger modelos funcionais da plataforma, retornos iniciais dos usuários e percepções sobre os requisitos adicionais necessários para aprimorar a efetividade do software. **Conclusão:** Esta proposta representa algum passo na jornada de evolução do recurso IAStudy. Embora as considerações estejam atualmente em período de teste, espera-se que o programa desempenhe um papel significativo no progresso da educação personalizada e adaptativa, fornecendo novos métodos eficazes e fáceis de aprender. Em geral, a fase inicial abrirá caminho para pesquisas e melhorias subsequentes na plataforma para concretizar todo o seu potencial.

Palavras-chave: **IASTUDY; PLATAFORMA; EDUCAÇÃO; FEEDBACK; MELHORIAS NA PLATAFORMA**



ANÁLISE DA APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE TERMOQUÍMICA POR MEIO DA PLATAFORMA KAHOOT

JÓICE PEDRINA PEREIRA DA SILVA; FRANCISCA NATALIA CARDOSO; MARIA ANGELICA PEREIRA FIRMO; RAILA VIEIRA DOS SANTOS; JARDEL MENESES ROCHA

Introdução: No ensino de Química é observado a ausência de motivação dos alunos ocasionado pela metodologia utilizada para explanação dos conteúdos, além disso, outro fator observado é que os conteúdos de química são complexos dificultando seu entendimento. Sendo assim, foram estudadas e pesquisadas metodologias lúdicas, onde o aluno pudesse compreender e atrair-se pelo conteúdo trabalhado. **Objetivo:** Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo avaliar as contribuições do uso de Quiz na plataforma Kahoot como estratégia motivacional para melhorar a aprendizagem e facilitar a compreensão do conteúdo Termoquímica. Para isso, estabeleceu-se o público alvo de 22 alunos de 2ª série do Ensino Médio do CETI - Pinheiro Machado na cidade Cocal - PI. **Materiais e Métodos:** As atividades foram aplicadas em três etapas: 1) aplicação do questionário diagnóstico com 7 questões de múltipla escolha; 2) intervenção por meio de uma microaula contextualizada e dialogada para uma melhor compreensão do conteúdo; 3) e aplicação do Quiz na plataforma Kahoot como uma atividade avaliativa. **Resultados:** Com isso obteve-se resultados significativos, onde foi possível comparar-se os resultados da 1ª e 3ª etapas, e observou-se um avanço na aprendizagem após a intervenção, confirmando que a ferramenta utilizada em sala de aula tornou o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e motivador, fazendo com que os alunos tivessem mais interesse pela disciplina e desenvolvessem habilidades essenciais para a compreensão do conteúdo trabalhado. **Conclusão:** Assim, pode-se constatar que a metodologia utilizada tornou o ambiente mais dinâmico, divertido e competitivo e que os alunos obtiveram uma capacidade melhor de raciocínio e compreensão do conteúdo de Termoquímica.

Palavras-chave: **ENSINO DE QUÍMICA; TERMOQUÍMICA; TECNOLOGIA; QUIZ; PLATAFORMA KAHOOT**



TECNOLOGIAS PARA INCLUSÃO: PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO PLENA DE ESTUDANTES SURDOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

KEVIN CRISTIAN PAULINO FREIRES; TEREZINHA ALVES FARIAS LIMA; MICAEL CAMPOS DA SILVA; ZÉLIA ALVES DE AVILA

RESUMO

Introdução: A inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática é um processo que busca garantir o acesso igualitário a essa disciplina, bem como proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo que atenda às necessidades específicas dos alunos surdos, utilizando estratégias pedagógicas e recursos visuais como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), materiais concretos e representações gráficas. No entanto, a eficácia dessas práticas requer uma constante adaptação e inovação, especialmente diante das demandas contemporâneas e do avanço tecnológico. **Justificativa:** Nesse contexto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar, investigar e explorar o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes na disciplina de matemática. Ao investigar o uso das TICs como ferramentas facilitadoras da inclusão e do aprendizado matemático, este estudo busca contribuir para a promoção de uma educação mais acessível, equitativa e eficaz para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais, mas em especial, aos estudantes surdos. **Objetivo:** Nesse sentido, o trabalho objetiva mostrar o uso das tecnologias, por meio das TIC's, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes e evidenciar como essas ferramentas podem tornar o ensino mais prático e diferenciado para os estudantes. **Metodologia:** Ademais, a metodologia utilizada foi a pesquisa/análise documental e bibliográfica de natureza qualitativa, que possui o objetivo exploratório. Para esse estudo utilizamos como referencial teórico os textos legais e documentos oficiais que regulamentam a lei de Libras, entre outros autores que discutem a temática pesquisada. **Resultados e Discussões:** Desse modo, os resultados mostraram que, por meio de estudos bibliográficos e atividades exploratórias, é possível alcançar equidade no processo de ensino-aprendizagem e integração dos alunos surdos na disciplina de matemática, por meio da utilização das TIC's, o que reforça o aumento de 60% do aprendizado dos alunos surdos e ouvintes. **Conclusão:** Portanto, esse trabalho evidencia que os alunos surdos podem estar em igualdade de condições com os alunos sem necessidades especiais, destacando que atividades exploratórias/lúdicas utilizando tecnologias digitais podem atender às necessidades de estudantes surdos e não surdos, resultando em melhoria nas habilidades práticas e cognitivas dos estudantes em relação à matemática.

Palavras-chave: Aluno surdo; Contexto escolar; Ensino-aprendizagem. Matemática; TIC's.

1 INTRODUÇÃO

Compreender as diferenças e limitações de cada indivíduo dentro da sociedade é o primeiro passo para a garantia de uma educação que ofereça um espaço igualitário para o processo de aprendizagem de cada estudante, proporcionando a todos os discentes um aprendizado homogêneo, visando à inclusão de todos os alunos que, por sua vez, tenham singularidades que, se não trabalhadas da forma correta, possam vir a atrapalhar o processo de

aprendizagem (Brasil, 1996). Nesse contexto, o presente trabalho traz uma analogia sobre como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem ser usadas como ferramentas práticas que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais simples, tanto para estudantes surdos, quanto para os estudantes ouvintes (Brasil, 2001; Brasil, 2017).

O ensino de matemática visando à inclusão, sobretudo dos alunos surdos é um processo que garante que o acesso a essa disciplina possa ocorrer por meio de estratégias pedagógicas que facilitem o aprendizado como o uso de recursos visuais, dentre eles o mais importante, que é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) além de materiais concretos e representações gráficas.

A pesquisa justifica-se pela necessidade premente de explorar o potencial das TIC's como recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes na disciplina de matemática. Diante da importância da inclusão educacional e da constante busca por estratégias pedagógicas eficazes, investigar como as TIC's podem contribuir para tornar o ensino mais prático e diferenciado para esse público-alvo é crucial para promover uma educação mais acessível, equitativa e eficaz.

Partindo desse pressuposto, conforme Brasil (2002), com a regulamentação da lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que “reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais” (Libras) e o Decreto 5.626/05 que “determina a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia”, a comunidade surda brasileira, a partir de então, passou a ter seus direitos garantidos como cidadãos brasileiros (Brasil, 2005). O que possibilitou ao aluno surdo ter o auxílio de um profissional, intérprete de Libras que oferecerá subsídios para uma comunicação mais efetiva entre o professor e o discente, o que contribui bastante para garantir uma interação inclusiva e colaborativa entre todos os estudantes (Brasil, 1996; Brasil, 2001). Ademais, instrumentos tecnológicos podem ser utilizados pelos professores como ferramentas que vão auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos matemáticos.

Consoante a isso, inicialmente, esta pesquisa se tratou de uma pesquisa/análise documental e bibliográfica de natureza qualitativa. Posteriormente, se utilizou atividades exploratórias com a apresentação de uma TIC muito conhecido na área matemática, o *software geogebra*, um modelo de metodologia ativa que demonstra assuntos matemáticos de uma maneira divertida, criativa, reflexiva, compreensiva e crítica. Por fim, os resultados da pesquisa que teve como objetivo mostrar o uso das TIC's, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes e evidenciar como essas ferramentas podem tornar o ensino mais prático e diferenciado para os estudantes.

Diante da necessidade de aprimorar a inclusão de estudantes surdos no ensino de matemática e considerando o potencial das TIC's nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral demonstrar como o uso dessas ferramentas pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. A pesquisa visa evidenciar a eficácia das TIC's como recursos facilitadores na compreensão dos conteúdos matemáticos e na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente obra científica constitui-se de uma investigação bibliográfica e documental de natureza qualitativa, contendo o objetivo exploratório. Dessa maneira, a seleção deste método decorre de sua pertinência para a abordagem do propósito de investigar, compreender e explorar as tecnologias emergentes e estratégias pedagógicas ativas no contexto da inclusão de alunos surdos no ensino de Matemática. Tal abordagem se dá mediante a análise crítica de documentos norteadores e publicações existentes e acessíveis na literatura acadêmica ao longo dos anos que abordem diretamente essa temática, permitindo assim uma compreensão

aprofundada das abordagens, desafios e benefícios associados à temática.

Conforme as considerações de Sousa, Oliveira e Alves (2021) e Freires, Costa e Júnior (2023), a pesquisa bibliográfica se caracteriza como uma abordagem investigativa, que se apoia na análise crítica e interpretação de obras previamente publicadas sobre um determinado tema. Dessa forma, este método demanda uma busca meticulosa, seleção criteriosa e análise aprofundada de livros, artigos, teses, relatórios e outras fontes de informação disponíveis na esfera acadêmica e científica. Ademais, a escolha desta metodologia para o presente estudo é justificada pela abundância de materiais relevantes sobre o tema, permitindo uma análise detalhada das diversas perspectivas, conceitos e descobertas relacionadas ao tema.

Além disso, segundo Cellard (2008), a análise documental possibilita a observação do processo de crescimento e evolução de indivíduos, entre outros. Sobre a pesquisa documental, algumas vantagens são levadas em conta. Ainda, conforme Gil, (2002, p. 46), considera que “os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Conforme afirmado por Lopes (2020) e corroborado por Freires, Costa e Júnior (2023), a pesquisa qualitativa se posiciona como uma metodologia investigativa voltada à compreensão de fenômenos sociais complexos, pautada na interpretação e análise minuciosa de dados não numéricos, como observações e análises de documentos, dentre outros. Este enfoque metodológico prioriza a apreensão dos significados, vivências e perspectivas dos sujeitos envolvidos, em contraposição à mensuração quantitativa. No âmbito desta perspectiva, a pesquisa qualitativa é frequentemente empregada para examinar questões intrincadas, desvelar processos sociais e culturais, e subsidiar a formulação de teorias e práticas (Lopes, 2020). Ademais, segundo Lopes (2020) e Freires, Costa e Júnior (2023), a abordagem qualitativa promove uma compreensão mais aprofundada e interpretativa dos dados teóricos coletados.

Em relação ao objetivo, de acordo com Freires, Costa e Júnior (2023), a pesquisa exploratória “proporciona uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (Gil, 2008, p. 27). O objetivo exploratório, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos.

Dentro desse viés, para a condução da busca bibliográfica e documental relevante, foram selecionadas palavras-chave específicas que guardam estreita relação com o escopo de nosso estudo. As expressões-chave adotadas para esta investigação englobam termos como ‘integração das tecnologias emergentes’, ‘Metodologias Ativas na disciplina de Matemática’, ‘estudantes surdos’, e ‘processo de ensino-aprendizagem’. Tais descritores foram criteriosamente escolhidos visando assegurar a pertinência direta dos materiais recolhidos à nossa pesquisa. Adicionalmente, foi aplicado um filtro temporal no período compreendido entre 2000 e 2023, com o intuito e foco principal em identificar os trabalhos mais recentes. O desdobramento desta abordagem permitiu o acesso a um total de 30 artigos e 20 documentos, dentre os quais 10 artigos e 5 documentos norteadores se destacaram como apresentando maior afinidade com o foco de nosso estudo.

Com isso, a pesquisa foi conduzida em cinco etapas, sendo elas: I) Revisão da literatura e documentos norteadores; II) Seleção de artigos e documentos; III) Análise dos artigos e documentos; IV) investigação e exploração com o *software geogebra* e; V) Síntese e discussão dos resultados.

Ao relatar cada uma dessas etapas, esta metodologia permite que outros pesquisadores compreendam e repliquem o processo adotado neste estudo, garantindo a transparência e a

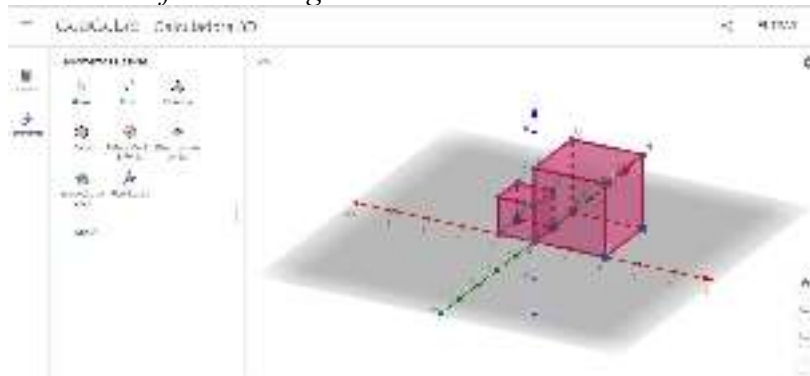
reprodutibilidade da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considera-se a surdez como um elemento que limita e pode tornar complexo o aprendizado. No entanto, os estudos mostram que as TIC's podem facilitar a compreensão e promover condições de equidade no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Dessa forma, a respeito da aprendizagem dos surdos, Vasconcelos (2021, p. 22) considera que o processo “se dá pela forma como este compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Para Vasconcelos (2021), o computador é um ótimo aliado que pode ser utilizado nas aulas de matemática pelos alunos surdos para melhorar o seu desenvolvimento cognitivo. De fato, essas ferramentas contribuem para que todos os alunos, não importa a sua deficiência ou dificuldade, aprendam os conteúdos com mais facilidade. Indo ao encontro das afirmações de Quadros (2004, p. 4) quando ele diz que “surdo é o sujeito que aprende o mundo por meio de experiências visuais”. Com isso, as tecnologias, sejam elas quais forem, quando bem utilizadas, podem ajudar nesse processo. Neste sentido, a figura abaixo mostra a interface de um *software* matemático utilizado como prática exploratória em sala de aula.

Figura 01 - Interface do *Software Geogebra*



Dessa forma, fez-se a apresentação de uma TIC muito conhecida na área matemática, o *software Geogebra*, através do qual, é possível trabalhar o ensino lúdico e demonstrativo com aplicações do cotidiano. Desse modo, a aplicação deste *software* em sala de aula atende ao modelo de metodologia ativa, que demonstra assuntos matemáticos de uma maneira divertida, criativa, reflexiva, compreensiva e crítica. Nessa perspectiva, após apresentação do *software*, foi abordado a questão do plano cartesiano e como um sólido geométrico poderia ser representado nele para os alunos surdos e não surdos de uma instituição de ensino, com a utilização de dois cubos de tamanhos/escalas diferentes, apresentados na figura 01. Outra questão importante foi a presença na escola de um intérprete de Libras e um psicopedagogo que exercem o papel de auxiliar os alunos em condições de surdez e outros atendimentos necessários.

Dessa maneira, a tabela abaixo (tabela 01) demonstra o percentual antes e após a atividade exploratória, ou seja, o percentual acerca do nível de entendimento e desenvolvimento cognitivo e de habilidades práticas dos estudantes surdos e ouvintes.

Tabela 01: Percentual antes e após o uso do *software geogebra*

ANTES DO USO DE TIC'S - ALUNOS SURDOS	ANTES DO USO DE TIC'S - ALUNOS OUVINTES	APÓS O USO DE TIC'S - ALUNOS SURDOS	ANTES DO USO DE TIC'S - ALUNOS OUVINTES
45%	57%	78%	84%

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A partir da tabela acima, fica evidente que houve um aumento de 33% na compreensão e desenvolvimento de habilidades matemáticas dos alunos surdos e de 27% para alunos ouvintes após a utilização do *geogebra*, ou seja, houve um aumento significativo de 60% no geral na aprendizagem dos estudantes, o que contrasta e afirma como uma aprendizagem diferenciada traz resultados positivos para os discentes com e sem necessidades especiais.

Com isso, a partir desse estudo de objetivo exploratório utilizando o *software geogebra* como TIC, ficou constatado que houve um desenvolvimento considerável nas habilidades práticas e cognitivas de todos os alunos, sem exceção. Nesse contexto, é importante salientar que houve a compreensão, no que diz respeito a aprendizagem por meio das tecnologias no ensino de matemática para com os estudantes surdos e não surdos e que se manteve coerente com a proposta do trabalho, o que vale dizer que, após o experimento, houve de fato uma equidade e igualdade no nível de aprendizado dos alunos.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo central evidenciar o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e ouvintes na disciplina de matemática. Dessa forma, ao utilizar o *software Geogebra* como ferramenta pedagógica, foi possível constatar que as TIC's podem desempenhar um papel significativo na compreensão dos conteúdos matemáticos, proporcionando uma abordagem mais prática e diferenciada para os estudantes.

Além disso, os resultados obtidos destacaram a importância da Libras, do auxílio de intérpretes e do uso das TIC's como recursos que contribuem para a igualdade de oportunidades no contexto educacional. Por meio da combinação dessas estratégias, os alunos surdos podem participar plenamente das aulas de matemática, estando em pé de igualdade com os colegas ouvintes. Nessa perspectiva, é crucial ressaltar que as atividades exploratórias e lúdicas que fazem uso das tecnologias digitais não apenas beneficiam os estudantes surdos, mas também são eficazes para alunos ouvintes, pois essas estratégias não apenas facilitam o aprendizado, mas também promovem uma experiência educacional mais inclusiva e enriquecedora para todos os envolvidos.

Sendo assim, concluímos que a promoção de atividades que integram as TIC's no ensino de matemática é fundamental para garantir a efetiva inclusão de alunos surdos e ouvintes em qualquer instituição de ensino, seja ela pública ou privada. Essas práticas não apenas capacitam os estudantes a compreenderem os conteúdos matemáticos, mas também fortalecem os valores de equidade, diversidade e acessibilidade no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). **Lei Nº 9.394**, de 20 de abril de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**

na Educação Básica, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEE). **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEE). **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.**

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al.. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, Vozes, 2008.

FREIRES, K. C. P.; COSTA, C. B. S. ; JUNIOR, E. A. (2023) **A busca pela verdade: Uma revisão de literatura sobre as implicações histórico- sociais, conexões matemáticas e a concepção da teoria da árvore.** 1. Ed. Iguatu: Quipá. V. 1. 60p .

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, J. J. M. (2020). Metodologia qualitativas em educação: Um breve percurso de origem. **Revistaces**, juiz de fora, v. 14, n. 2, p. 32-42.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** MEC/SEESP. Brasília, 2004.

SOUSA, A. S. DE; OLIVEIRA, G. S. DE; ALVES, L. H. (2021). A Pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos. **Cadernos da fucamp**, minas gerais, v. 20, Ed. 43, p. 64-83.

VASCONCELOS, I. **Estratégias metodológicas utilizadas no ensino da matemática para alunos surdos.** Campina Grande: Editora Amplla, 2021. 155 p.



LITERATURA-VERDADES: A MANIFESTAÇÃO LITERÁRIA POR MEIO DOS SABERES (CAROLINA MARIA DE JESUS)

JOSÉ CLÉBSON DE SOUSA

RESUMO

“Literatura-verdades: a manifestação literária por meio dos saberes”, é um projeto que apresenta a literatura realista, destacando os saberes dos alunos da 3ª Etapa da escola Benedito de Oliveira Reis, comunidade do Caranã-Tracuateua-Pá, nordeste paraense. Com objetivo de demonstrar a importância da literatura-verdades no cotidiano por meio das manifestações literárias dos saberes. Essa narrativa destaca a importância da literatura como uma manifestação artística, seja em prosa ou versos, mas que tem um papel essencial na formação dos indivíduos e da própria nação. Para BAKHTIN (1988), a literatura se forma a partir das palavras que são “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos” escancarando na maioria das vezes as mazelas sociais no decorrer do tempo. O projeto tem como referência o livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada da autora Carolina Maria de Jesus, um livro que mostra a realidade cruel de quem passou pelos infortúnios da fome e da miséria. Carolina era uma mulher que lutava diariamente para sustentar os filhos pequenos, trabalhava mais de 10 horas seguidas para arrecadar poucas moedas e conseguir comprar alimentos para as crianças. Contudo, mesmo com uma vida tão difícil, Carolina conseguiu contar sobre seus dias, sentimentos e vontades de um jeito sensível. É uma excelente narradora, que nos faz querer acompanhar a sua rotina, suas angústias, medos e momentos de felicidade. Seu retrato da comunidade do Canindé é simples e original. Dessa forma, o projeto tenta aproximar a literatura das vivências dos alunos com produções de diários durante um mês com narrações verdadeiras dos acontecimentos do cotidiano, envolvendo saberes e fazeres da comunidade.

Palavras-chave: Literatura; saberes; realismo; vivências; manifestações.

1 INTRODUÇÃO

A literatura por ser uma manifestação artística, seja em prosa ou versos tem um papel essencial na formação dos indivíduos e da própria nação. Para BAKHTIN (1988) a literatura se forma a partir das palavras que são “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos” escancarando na maioria das vezes as mazelas sociais no decorrer do tempo por meio das palavras. Partindo desse princípio, o projeto “Literatura -verdades: a manifestação literária por meio dos saberes”, apresenta a literatura realista, destacando os saberes dos alunos da 3ª Etapa da escola Benedito de Oliveira Reis, comunidade do Caranã-Tracuateua-Pá, nordeste paraense. Com objetivo de demonstrar a importância da literatura-verdades no cotidiano por meio das manifestações literárias dos saberes.

O projeto foi desenvolvido na comunidade tradicional do Caranã que fica no município de Tracuateua, nordeste paraense. A comunidade tem sua origem marcada por conflitos de afirmação, uma vez que pelos traços individuais e coletivos demonstram uma aproximação com traços indígenas, segundo relatos dos moradores a comunidade surge a partir de alguns homens que estavam caçando na região. Esses, vinham da comunidade de Cariambá, antes comunidade indígena, hoje, se firma como comunidade, mas sem o

reconhecimento indígena, e faz parte do município de Bragança. No trajeto até o lugar onde hoje é a comunidade do Caranã, esses caçadores construíram os primeiros ranchos para observação de caças, firmando com isso em cada construção no trajeto pequenas comunidades. Por fim, esses caçadores avançaram mais adiante e chegaram ao Rio Caranã, onde em volta havia árvores de Caranã. Novamente foram construídos outros ranchos, tornando-se mais um local de encontro de caças. Ao perceberem que o lugar era propício a longas caçadas, se firmaram e construíram pequenas casas de pau a pique, e trouxeram suas famílias. A partir desses encontros, formou-se a Vila do Caranã, os moradores trabalham até os dias atuais com a plantação e colheita da mandioca como contextos principais de subsistência.

O projeto tem como referência o livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada da autora Carolina Maria de Jesus, um livro que mostra a realidade cruel de quem passou pelos infortúnios da fome e da miséria. Carolina era uma mulher que lutava diariamente para sustentar os filhos pequenos, trabalhava mais de 10 horas seguidas para arrecadar poucas moedas e conseguir comprar alimentos para as crianças.

Contudo, mesmo com uma vida tão difícil, Carolina conseguiu contar sobre seus dias, sentimentos e vontades de um jeito sensível. É uma excelente narradora, que nos faz querer acompanhar a sua rotina, suas angústias, medos e momentos de felicidade. Seu retrato da comunidade do Canindé é simples e original.

Dessa forma, o projeto tenta aproximar a literatura das vivências dos alunos com produções de diários durante um mês com narrações verdadeiras dos acontecimentos do cotidiano envolvendo saberes e fazeres da comunidade.

O projeto “Literatura-verdades: a manifestação literária por meio dos saberes”, discorreu acerca das ações: de leitura e escrita, em um contexto de diários, destacando os alunos como protagonistas do processo por meio das manifestações dos saberes.

2 MATERIAL E MÉTODOS

As narrativas abaixo descrevem de forma clara o andamento do projeto durante as aulas, o texto especifica desde a primeira aula, até o processo final.

➤ **Aula 01:** Apresentação da Autora, Carolina Maria de Jesus, e do “**Livro Quarto de Despejo: diário de uma favelada**”. Apresentação foi feita com o datashow mostrando a importância da autora para o contexto literário mundial. Os alunos escreveram suas percepções sobre a resenha apresentada em uma roda de conversa.

➤ **Aula 02:** Conhecendo os textos literários-verdades da autora como ponto de partida, uma vez que, o texto pode ser uma referência para os alunos por conter aspectos do cotidiano e por ser uma obra atemporal. Os textos falam o racismo, a fome, vivências e desigualdades entre outros..

➤ **Aula 03:** Entrega de diários para os alunos, para iniciar o processo de produção da literatura- verdade por meio das manifestações dos saberes. Nesse contexto, os alunos contam em forma de diário suas vivências/Cotidiano durante 1 (UM) mês. Com relação a dinâmica, os alunos iniciaram na primeira segunda-feira do mês, e na terça-feira, já apresentavam em sala a narrativa do primeiro dia, e assim sucessivamente. É importante destacar que as dinâmicas de apresentações seguiu em forma de trocas, os alunos, seguindo a orientação do professor trocam os diários para um ler o diário do outro.

➤ **Aula 04:** Produção de caricaturas ou desenhos para a abertura do capítulo do livro que será produzido com as literaturas- verdades dos alunos.

➤ **Aula 05:** Produção do livro-diário tendo como parte da produção final e como referência a autora Carolina Maria de Jesus.

Recursos materiais:

- 1 Caixa de canetas, preta, Azul, vermelha. 50 diários, de 80 páginas ou os disponíveis.
- 1 caixa de resma de papel sem pautas.
- 2 caixa de lápis 6B- lápis para desenhos. 20 caixa de lápis de cera
- 1 resma de papel com pautas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a aplicação do projeto, foi possível perceber a importância da literatura como parte da manifestação dos saberes e da Arte para o contexto local, uma vez que ficou visível a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

O projeto foi desenvolvido na escola Benedito de Oliveira Reis, possui 5 salas de aulas, 2 banheiros, 1 cozinha, 1 secretaria, 1 hall lugar onde acontecerá o projeto “Literatura-verdades: a manifestação literária dos saberes”, a escola atende o público: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais, com um total de aproximadamente 100 alunos. As atividades educacionais acontecem em dois turnos, manhã e tarde, e são alunos filhos de agricultores.

Figura 01: Produção de farinha (Torrando farinha)



Fonte: Sousa, 2024.

É uma escola que necessita de melhorias estruturais, não possui salas climatizadas, e nem espaço destinado aos professores, como, sala dos professores ou banheiros.

Entre as ações desenvolvidas pelos professores estão: projetos voltados à leitura e escrita, como: leitura no pódio: dos lazares ao culturando com saberes, onde a aprendizagem acontece por meio dos saberes e os lazares dos alunos. É um projeto voltado para as turmas do Ensino Modular, que são alunos do 6º ao 9º ano da educação básica. Já na Educação Infantil e nas Séries Iniciais trabalham com as ações de sequências didáticas, com temas e propostas variadas.

CRONOGRAMA

ATIVIDADES DO PROJETO	2024			
	FEV	MAR	ABR	MAIO

1- Levantamento dos dados / pesquisa	X	X		
2- Visita ao local da ação	X			
3- Compra do Material	X			
4- Preparação da apresentação	X			
5- Envio do Projeto de Extensão (Av1)		X		
6- Realização da atividade na escola 01		X	X	
7- Realização da atividade na escola 01		X	X	
8- Reunião de feedback do grupo				X

4 CONCLUSÃO

A literatura enquanto arte, possibilita o sujeito caminhar entre contextos de existências e afirmação, o projeto “Literatura-verdades: a manifestação literária por meio dos saberes”, percorreu acerca das ações: de leitura e escrita, em um contexto de diários, destacando os alunos como protagonistas do processo por meio das manifestações dos saberes. Dessa forma, o projeto teve destaque relevante dentro e fora da escola, por trazer cenários atuais nas descrições dos alunos como parte de suas vivências.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010

Jesus, M. C. de. (1960). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves.

SOUSA, Klébber. *Misturas de territórios na Amazônia / Klébber Sousa*. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Resenha: Quarto de Despejo - Carolina Maria de Jesus (resenhasalacarte.com.br) IBGE | Cidades@ | Pará | Tracuateua | História & Fotos. Acesso dia 21 de fevereiro de 2024

Salário mínimo em 2021: veja o valor nacional e nos estados | Economia | G1 (globo.com). Acesso dia 21 de fevereiro de 2024.



EXERCÍCIOS E CORREÇÃO PONTUADA PARA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM PROGRAMAÇÃO COMPUTACIONAL

MURILO ALMEIDA OLIVEIRA; GISELE AZEVEDO DE ARAUJO FREITAS

Introdução: A monitoria na disciplina de Programação Computacional para Engenharia do curso EEMA, Engenharia de Energias e Meio Ambiente, da Universidade Federal do Ceará, abordou os seguintes conteúdos: sistemas de numeração, tipos básicos de dados, operadores, estruturas de controle de fluxo, tipos de dados definidos pelo usuário, manipulação de memória, funções e sistemas de E/S. **Objetivos:** Dentre os objetivos da monitoria, destacam-se: pesquisar sobre Programação Computacional, pesquisar novas práticas, revisar atividades, tirar dúvidas dos alunos no horário da monitoria, procurar novos exercícios e fazer uma pesquisa relacionada com as disciplinas. **Experiência:** Para enriquecer os alunos com as dúvidas abordadas em sala de aula e prospectar interesse na linguagem mais utilizada, atualmente, o Python, foram utilizados exercícios com a solução e exercícios sem a solução. Os alunos que apresentassem na lousa teriam uma pontuação melhor. Também foram utilizadas abordagens diferentes e linguagem na vida real, na construção e desenvolvimento de problemas, por exemplo. **Discussão:** Nas três turmas foi feita uma pesquisa voluntária. Nesta pesquisa, os poucos alunos que responderam falaram que os monitores ajudaram tirando as dúvidas e ajudando a resolver as questões por meio das listas de exercícios, dicas de conteúdos extras e vídeos complementares. Relataram que o que ajudou no envolvimento deles na disciplina ao longo do semestre foi a lista de exercícios, os vídeos complementares indicados pelos monitores, as aulas feitas no laboratório e a noção lógica de programação anterior ao curso. Sobre o que mais facilitou sua aprendizagem em programação, os alunos relataram que foram as listas de exercícios, as atividades em sala, a presença de um computador, as monitorias e as aulas. Sobre melhorias, observaram que as seguintes podem ser feitas na disciplina: disponibilização de vídeos sobre os conteúdos, utilização de computadores nas provas e atividades para casa com o aumento de revisão para prova. **Conclusão:** Por fim, por meio das atividades elaboradas ao longo do semestre, foi possível perceber que os resultados foram bem satisfatórios.

Palavras-chave: **MONITORIA; DESENVOLVIMENTO DE PROBLEMAS; PYTHON; LISTA DE EXERCÍCIOS; PROGRAMAÇÃO COMPUTACIONAL;**



RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ACADÊMICO: A VISÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE CAMPUS RECIFE

JOSÉ JORGE PEREIRA DA SILVA JÚNIOR; MONIK HELEN SANTOS RODRIGUES

RESUMO

O relato de experiência apresentado aborda a importância das relações interpessoais no contexto educacional, destacando o papel fundamental dessas conexões no processo de ensino-aprendizagem. A justificativa para este trabalho reside na necessidade de compreender como os docentes do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), campus Recife, têm desenvolvido tais relações e como elas impactam na formação dos licenciandos. O objetivo geral é investigar como as relações interpessoais são construídas entre professores e alunos, visando promover um ambiente acadêmico mais saudável. Além disso, busca-se compreender a postura do educador na promoção de um espaço que favorece uma formação integral, crítica e humanizada dos estudantes. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma pesquisa com o corpo docente, através de entrevistas, seguidas de análise e discussão dos resultados. Os métodos incluíram a seleção de professores com base na percepção dos alunos, elaboração de questionários, realização de entrevistas, análise dos dados obtidos e a culminância, onde os resultados obtidos foram apresentados para os docentes. As informações coletadas demonstraram que as relações entre professores e alunos são fundamentadas em valores como respeito e diálogo contribuindo para um ambiente acadêmico harmonioso e saudável. Os docentes reconheceram a importância do exemplo pela práxis na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes e enfatizaram a necessidade contínua de diálogo e troca de experiências no processo educativo. O relato de experiência a seguir se enquadra no eixo temático “Experiências e Boas Práticas em Educação” e ressalta a relevância das relações interpessoais no contexto educacional, além de reforçar a importância do diálogo e da empatia na promoção de um ambiente acadêmico mais enriquecedor.

Palavras-chave: Educação; Diálogo; Ambiente educacional; Professores; Respeito.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem vai muito além da mera transmissão de conhecimento ou saberes, ou do uso de uma didática adequada. A necessidade de utilização de outras técnicas tem sido bastante recorrida pelos profissionais da Educação, os quais, diante de uma sociedade que vive cada vez mais imersa no mundo virtual e isolada em suas próprias bolhas de realidade, tende a ter mais problemas para resolver suas divergências, necessitando de um estímulo para o desenvolvimento de boas relações interpessoais. Diante disso, a intensificação e o aprofundamento das relações entre professores e estudantes se constituem como um fator essencial no auxílio ao avanço do processo de ensino-aprendizagem. Sob essa realidade, o curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), campus Recife, possui em sua matriz curricular o componente optativo denominado "Educação e Relações Interpessoais", voltado para discutir a aplicação dessa

ferramenta técnica como prática pedagógica.

Este componente curricular aborda diversas discussões, que vão desde os ensinamentos de Paulo Freire sobre a educação e sobre aprender a lidar com o outro até o *bullying*. Partindo desse referencial teórico, foi proposta a realização de uma entrevista com o corpo docente do curso de Licenciatura em Geografia, precedida por uma série de atividades. A justificativa para a realização dessa atividade foi a necessidade de compreender como os docentes têm desenvolvido as relações interpessoais com seus educandos e como essas relações impactam na formação dos licenciandos.

O objetivo geral deste relato de experiência é mostrar como as relações interpessoais são construídas no ambiente acadêmico entre os docentes e discentes do curso de Licenciatura em Geografia no IFPE campus Recife, e como essas relações impactam no processo de ensino-aprendizado. Além disso, busca-se compreender a postura do educador na promoção de um ambiente acadêmico mais saudável, favorecendo uma formação integral, crítica e humanizada dos estudantes. Este estudo visa contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a qualidade das relações humanas no contexto educacional.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante a disciplina "Educação e Relações Interpessoais", foram estudados diversos textos de distintos autores, visando aprofundar a compreensão das habilidades necessárias para a manutenção de relações interpessoais eficazes, especialmente no âmbito educacional. Destaca-se entre as obras abordadas o trabalho acadêmico intitulado "Relacionamento Interpessoal na Prática Universitária: Desvendando a Visão do Discente", de autoria de Santana *et al.* Este artigo foi elaborado através de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Educação e Saúde e tinha como propósito investigar como 140 estudantes dos cursos de Farmácia, Enfermagem e Nutrição percebiam as relações interpessoais no ambiente acadêmico, assim como a influência destes vínculos na formação profissional dos estudantes.

Inspirados por este trabalho, a turma, orientada pelo professor responsável pela disciplina, decidiu realizar uma pesquisa similar. No entanto, em vez de se concentrar na percepção dos discentes, optou-se por investigar a visão dos docentes do curso de licenciatura em Geografia acerca das relações interpessoais e a sua influência na formação dos estudantes. O procedimento metodológico se deu da seguinte maneira: primeiramente, os alunos matriculados na disciplina receberam orientações para selecionar um docente do curso que identificassem ter boas relações interpessoais. Após essa seleção, os alunos foram instruídos a elaborar perguntas, que seriam posteriormente selecionadas para compor um questionário base para a condução de entrevistas com os respectivos professores escolhidos. Essas perguntas foram formuladas com base nas discussões realizadas em sala de aula e nos textos estudados até então.

Após a conclusão dessa etapa, os alunos procederam com a realização das entrevistas que foram previamente agendadas com os docentes selecionados. Após a finalização das entrevistas, a etapa seguinte foi a de transcrição das gravações realizadas e posteriormente os estudantes redigiram uma síntese das informações obtidas, destacando os pontos mais relevantes.

Durante as aulas seguintes, cada estudante apresentou para a turma as sínteses elaboradas e elas foram discutidas em grupo, proporcionando um espaço de reflexão sobre as observações obtidas durante as entrevistas conduzidas. Após essas discussões, o professor orientou os estudantes a prepararem uma análise com todos os resultados obtidos, para que se tornasse uma apresentação que seria feita para o corpo docente do curso de geografia.

Esta apresentação (Figura 1) foi realizada durante uma tarde designada para tal fim, onde os estudantes tiveram a oportunidade de relatar o processo de condução da pesquisa,

bem como fornecer uma visão geral das entrevistas realizadas. Cada aluno compartilhou as experiências adquiridas durante o processo de entrevista e, posteriormente, os professores puderam expressar suas opiniões e considerações sobre o trabalho realizado, proporcionando um diálogo rico e construtivo entre os alunos e o corpo docente.

Figura 1 - Apresentação dos resultados ao corpo docente Fonte: Acervo dos autores (2023)



3 DISCUSSÃO

A construção de uma boa relação interpessoal de forma horizontalizada e humanizada é primordial em qualquer âmbito social. Quando vivenciada na área educacional, não se pode admitir que um educador esteja distante do educando, ou que ocorra de maneira hierárquica e sem diálogo. Ao dialogar com os alunos, o educador permite ao discente a construção de uma educação com liberdade e criticidade. Dentro dessa perspectiva, Paulo Freire, na obra "Pedagogia do Oprimido", defende que a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo (Freire, 1987). Diante disso, é necessário que o professor se desprenda de quaisquer preponderâncias e esse tipo de postura servirá de base para a atuação do futuro professor. Ao analisar as entrevistas e na exposição desses dados na culminância, pode-se verificar que as relações construídas entre professor e aluno no curso de Licenciatura em Geografia são pautadas em valores como respeito, diálogo, reciprocidade e cordialidade, e isso tem cooperado para a construção de um ambiente acadêmico mais harmonioso e com relações saudáveis.

Ademais, pode-se apurar, mediante as entrevistas realizadas, que o corpo docente entende que boas relações interpessoais devem ser estruturadas pela ação, pela práxis, não apenas teoria. Os licenciandos em Geografia, assim como as demais pessoas, tendem a repetir essas boas experiências vivenciadas em sua formação profissional. Almeida (2004), aponta que já no processo de formação de professores deve-se favorecer o desenvolvimento da sensibilidade para apreciar o mundo, as coisas e as pessoas que o habitam. Sendo assim, quando o corpo docente constrói com os licenciandos essas boas relações interpessoais, possibilita que essas ações sejam vivenciadas e reproduzidas futuramente em sala de aula, e assim haverá um ambiente escolar mais saudável e harmônico.

Em relação ao artigo original, que propunha analisar como os discentes dos cursos de Farmácia, Enfermagem e Nutrição percebiam as relações interpessoais no ambiente acadêmico, a reformulação dessa atividade provocou os docentes e posteriormente trouxe boas reflexões aos alunos que realizaram as entrevistas, por meio das respostas dos professores. Uma dessas provocativas questionava qual seria o papel do docente frente à construção/manutenção de uma comunidade saudável no ambiente escolar. Diversas respostas foram obtidas, mas de forma geral, os entrevistados viam os professores com o papel de ser e

dar exemplo, atuando como propositores, mediadores e avaliadores das relações e interações que compõem todo o processo educativo, proporcionando espaços de construção coletiva. O professor faz parte da engrenagem que colabora para um ambiente escolar amigável. Diante disso, os licenciandos têm como incumbência em sua futura atuação serem mediadores de boas relações interpessoais.

Outra questão levantada aos professores foi como eles percebem as relações interpessoais à luz da perspectiva Freireana. Em sua maioria, os docentes destacaram que a abordagem de Paulo Freire envolve a consideração do contexto sócio-histórico dos educandos, visando à construção de uma sociedade menos desigual e mais justa. O exercício da empatia e a habilidade de ouvir sem menosprezar opiniões divergentes foram apontados como fundamentais para promover uma perspectiva educacional cada vez mais saudável.

A violência, enquanto fenômeno de expressão social, permeia as várias esferas da vida e penetra no ambiente escolar através do *bullying*, que é uma realidade em algumas instituições de ensino onde essa prática se manifesta e se torna prejudicial para o desenvolvimento das relações interpessoais. Pensando nisso, foi desenvolvida uma pergunta consistente sobre quais ações ou medidas preventivas são adotadas na condição de educador(a) para enfrentar o *bullying*. Na maioria das respostas, foi destacado o diálogo constante com os estudantes e a atuação como mediador de conflitos. Sobre isso, Oliveira (2015) afirma que:

É necessário que educadores auxiliem a geração mais nova a buscar o valor da vida, fazendo com que o respeito às diferenças e a aceitação do outro possam ser referências presentes nos relacionamentos e na convivência social. Porém, primeiramente, é preciso que não se perca a sensibilidade como valor indispensável à vida humana. (OLIVEIRA, pág.19, 2015).

Sob essa perspectiva, ficou evidente que é necessária uma atuação mais proativa baseada em um intenso diálogo para enfrentar o *bullying*.

Entretanto, apesar dos resultados satisfatórios alcançados, o trabalho também enfrentou alguns desafios, principalmente durante as etapas de entrevistas e análise dos resultados. Um dos principais obstáculos encontrados foi a objetividade de alguns professores em suas respostas, o que resultou em um conteúdo limitado para discussão. Essa falta de profundidade nas respostas dificultou a extração de reflexões mais abrangentes.

Além disso, outro problema enfrentado foi a diferença do número de alunos em relação à quantidade de professores que compõem o corpo docente do curso de licenciatura em Geografia do IFPE, já que havia menos alunos matriculados na disciplina do que o número de professores. Isso resultou que alguns docentes tiveram que ficar de fora das entrevistas, o que limitou uma compreensão mais abrangente por se tratar de uma amostra da realidade.

Apesar dos desafios enfrentados, este trabalho proporcionou valiosas lições aos licenciandos. As entrevistas com os professores destacaram a importância dos exemplos positivos como elementos fundamentais para inspirar comportamentos que promovem relações interpessoais saudáveis.

É válido destacar que durante a apresentação dos resultados, os docentes do curso de geografia expressaram o quão importante foi a atividade para eles, pois proporcionou uma reflexão sobre questões que talvez não fossem consideradas de imediato, como o tema do *bullying*. Eles observaram que, por atuarem no ensino superior e lidarem principalmente com adultos, raramente testemunham essas práticas, pois os adultos tendem a rejeitá-las e buscar soluções para os conflitos. Entretanto, apesar de raras ocorrências no contexto dos professores entrevistados, o *bullying* no ambiente acadêmico também ocorre e as perguntas realizadas na entrevista fizeram com que eles refletissem sobre como deveriam agir caso se deparem com uma situação semelhante no futuro.

Um ponto relevante levantado pelos professores foi o impacto surpreendente que uma simples palavra ou gesto pode ter na vida dos alunos. Essa constatação veio à tona após um estudante compartilhar uma experiência pessoal de empatia demonstrada por um dos professores, que o aconselhou a permanecer em casa durante um dia de aula devido a condições climáticas adversas. Essa memória deixou uma marca profunda no estudante, enquanto o relato comoveu o professor ao reconhecer o impacto positivo de suas ações.

De maneira geral, os professores expressaram grande satisfação com o trabalho desenvolvido. Eles enfatizaram que a apresentação dos resultados serviu como uma oportunidade de formação para eles, proporcionando discussões pertinentes que contribuem para o aprimoramento contínuo de sua prática docente. Essa troca de experiências e reflexões demonstra a importância do diálogo entre estudantes e professores para o desenvolvimento profissional e pessoal de ambos os grupos.

4 CONCLUSÃO

De acordo com a filosofia africana Ubuntu, a existência humana está interligada, pois a força para superar desafios surge da coletividade. Nesse contexto, viver de maneira plena e em harmonia implica estabelecer conexões significativas com outras pessoas, visando promover um espírito de generosidade e solidariedade. A construção dessas conexões está diretamente ligada ao desenvolvimento de vínculos emocionais que unam os indivíduos em prol do bem comum. No entanto, essa união só é possível quando há relações interpessoais saudáveis baseadas no respeito mútuo, tanto por si próprio quanto pelos outros.

A filosofia do Ubuntu, com sua ênfase na interconexão e na força da coletividade, certamente oferece um modelo ideal para ser adotado em todas as esferas da vida, incluindo as relações entre professores e alunos. Contudo, é evidente que nossa sociedade ainda precisa percorrer um longo caminho para incorporar plenamente esses valores em nosso cotidiano.

O relato de experiência vivenciado no curso de Licenciatura em Geografia do IFPE, campus Recife, destaca vividamente a importância das relações interpessoais no ambiente educacional. Ao fundamentar essas relações em valores como respeito, diálogo e cordialidade, os professores não apenas promovem um ambiente acadêmico saudável, mas também contribuem para a construção de uma comunidade educacional mais coesa e acolhedora.

Em conclusão, este estudo não apenas oferece informações valiosas sobre as práticas pedagógicas, mas também ressalta a importância de promover relações mais enriquecedoras e significativas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). **As Relações Interpessoais na Formação de Professores**. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2ª ed. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987
NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias: Eu sou porque nós somos**. Tradução Sandra Martha Dolinsky. – 1 ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

OLIVEIRA, Edjôfre Coelho de. **O bullying na escola: como alunos e professores lidam com esta violência?** Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015.

SANTANA, Aydwilha Moniq Barbosa de; FERREIRA, Jocelly de Araújo; NOGUEIRA, Matheus Figueiredo; ANDRADE, Luciana Dantas Farias de. **Relacionamento Interpessoal na Prática Universitária: Desvendando a Visão Do Discente**. Cienc Cuid Saude 2015

Out/Dez; 14(4):1513-1519.



METODOLOGIAS ATIVAS: COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO POR PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE

LORENA VARGAS SOARES PEPINO; LUIZ FERNANDO MACKEDANZ

RESUMO

As metodologias ativas de ensino são estratégias pedagógicas que visam promover o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. No ensino de Ciências, essas metodologias têm se destacado cada vez mais devido a suas valiosas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Ao envolver os alunos em atividades práticas, colaborativas e reflexivas, as metodologias ativas oportunizam o desenvolvimento de habilidades, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia, importantes no contexto científico e para a formação integral dos alunos. Diante dessa perspectiva é imprescindível aprofundar as investigações e fomentar discussões no campo educacional acerca das metodologias ativas, tendo em vista seu impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. Para tanto, este estudo apresenta um recorte de uma investigação realizada em uma pesquisa de mestrado em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O objetivo foi investigar a compreensão e a utilização das metodologias ativas pelos professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede Municipal de ensino do município do Rio Grande. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, composto por questões abertas, distribuído presencialmente em 22 escolas municipais. A pesquisa contou com a participação de 29 professores de Ciências que aceitaram participar e devolveram os questionários preenchidos. A partir dos dados obtidos, constatamos que os professores de Ciências compreendem o objetivo principal das metodologias ativas e ainda, 26 dos 29 professores relatam utilizar ou já utilizaram algum tipo de metodologia ativa para o ensino de Ciências em sua prática docente. Esses resultados indicam que as metodologias ativas estão sendo reconhecidas e utilizadas pelos professores de Ciências dos Anos Finais do EF no município do Rio Grande, o que contribui significativamente para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Ciências Naturais; Ensino Fundamental; Estratégias pedagógicas; Métodos ativos.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, as metodologias ativas têm despertado um crescente interesse ao apresentarem novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de não serem uma novidade na história da educação, tendo sua origem no movimento da Escola Nova, no início do século XX, elas ressurgem no contexto atual, como uma possibilidade significativa para promover uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade e com o perfil dos alunos do século XXI.

As metodologias ativas contemplam uma diversidade de estratégias pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, o que marca uma mudança na forma como encaramos os processos de ensino e aprendizagem tradicionalmente. Conforme Moran

(2021) discorre há “[...] uma mudança de ênfase, do ensinar para o aprender, e de foco, do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (p. 7). Dessa forma, as metodologias ativas transformam a maneira como o conhecimento é compartilhado e como ele é construído e aplicado pelos alunos, em um processo mais dinâmico e significativo.

Partindo dessa concepção, as metodologias ativas priorizam o envolvimento ativo e participativo dos alunos, a colaboração e a autonomia no processo de aprendizagem. Para tanto, os professores passam a assumir um novo papel nesse processo, o de mediador do conhecimento e não mais o de transmissor de informações. Segundo Imbernón (2012), a mediação pedagógica ocorre em um processo no qual os professores e alunos compartilham a atividade de aprender, e ainda complementa:

Os professores promovem e organizam as atividades de participação. O estudante é visto como um sujeito ativo que adquire, processa e avalia seu conhecimento. Os professores devem trabalhar na criação de situações para ativar a participação dos estudantes nos métodos de ensino centrados neles (IMBERNÓN, 2012, p.51).

Frente ao exposto, ao utilizar metodologias ativas no ensino de Ciências, os professores podem proporcionar situações em que os alunos não se limitam apenas à memorização de teorias e conceitos científicos. Tendo em vista que nas metodologias ativas os alunos são incentivados a refletirem sobre suas ações e sobre o conhecimento adquirido por meio da aplicação prática em diferentes situações de aprendizagem (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Dessa forma, durante o processo de construção do conhecimento, os alunos não só adquirem conhecimentos teóricos, mas também desenvolvem múltiplas habilidades de pensamento científico, como a observação, a investigação, a formulação de hipóteses, a experimentação e a interpretação de resultados, por exemplo.

Considerando o exposto e a importância atribuída às metodologias ativas como um caminho para a inovação pedagógica na educação (MORAN, 2018), é essencial que os professores estejam atualizados e familiarizados com as práticas e tendências pedagógicas atuais. Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é investigar tanto a compreensão dos professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) sobre as metodologias ativas quanto a sua utilização em suas práticas pedagógicas para o ensino de Ciências.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo é um recorte de uma investigação realizada como parte de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O objetivo principal foi investigar a perspectiva dos professores de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município do Rio Grande sobre o entendimento e o uso de metodologias ativas em suas práticas pedagógicas.

O primeiro passo metodológico realizado foi a solicitação da lista dos professores de Ciências dos Anos Finais do EF e suas respectivas escolas de atuação, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande. Após a obtenção dessas informações, foi possível visitar as escolas municipais para localizar os professores que estavam em exercício de docência durante o período de investigação e convidá-los a participar do estudo. O instrumento de pesquisa adotado foi um questionário com questões abertas, o qual foi entregue presencialmente nas respectivas escolas dos professores.

A pesquisa abrangeu um total de 22 escolas. Optamos por restringir nosso estudo às escolas urbanas localizadas no distrito de Rio Grande, devido a sua proximidade geográfica, o que facilita a logística de coleta de dados da pesquisa.

Em relação ao número de professores presentes na listagem, foram contabilizados ao total 84 professores de Ciências dos Anos Finais do EF. No entanto, como o foco do estudo

estava nos professores que estavam efetivamente em exercício de docência, durante o período de investigação da pesquisa, foram desconsiderados da amostra os professores que estavam ocupando cargos de gerência pedagógica na Secretaria de educação, coordenação pedagógica nas escolas e que estavam de licença. Dessa forma, o número diminuiu para 76 professores nesta triagem.

No entanto, diante desse cenário, dos 47 professores que estavam em exercício de docência no momento da coleta de dados, obtivemos um retorno de 29 questionários respondidos, que constituíram o universo da pesquisa, cujos resultados serão discutidos qualitativamente a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao questionar os professores de Ciências dos Anos Finais do EF sobre seus entendimentos a respeito das metodologias ativas, foi possível identificar em suas escritas que a grande maioria compreende o objetivo central dessas metodologias. Eles reconhecem que as metodologias ativas buscam promover o envolvimento ativo e participativo dos alunos no processo de aprendizagem, como podemos observar a seguir:

São metodologias que incentivam o aluno a aprendizagem de forma participativa e autônoma. O aluno participa do processo de aprendizagem (P6).

Entendo que são propostas didáticas que colocam os estudantes como protagonistas; isto é, que se afastam do ensino tradicional e buscam promover um ensino marcado pela criatividade e autonomia dos alunos (P9).

Seriam modelos em que o aluno não somente é receptor dos conhecimentos, é também visto como um agente participativo e transmissor de suas vivências e experiências (P10).

As percepções dos professores sobre as metodologias ativas vão de encontro com a definição de Moran (2018, p.4) que as descreve como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem [...]”. Sob essa perspectiva, o aluno não é considerado apenas um receptor passivo de informações, ao contrário, ele é reconhecido como um protagonista, um agente ativo na construção do seu conhecimento, como o professor P10 corrobora.

Através de diferentes experiências de aprendizagem, as metodologias ativas possibilitam aos alunos uma relação mais direta e interativa com o objeto de estudo. Isso permite que eles explorem, investiguem e pesquisem para construir seu próprio conhecimento. Aspectos que são importantes considerar, tendo em vista que a aprendizagem por meio do questionamento e da experimentação é considerada mais significativa para uma compreensão mais profunda do conteúdo do que a aprendizagem baseada apenas na transmissão de informações (MORAN, 2018).

Nesse contexto, as metodologias ativas contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor (VALENTE, 2018). O foco se desloca do professor, tradicionalmente considerado o detentor exclusivo do conhecimento, para o aluno, que assume o papel de protagonista no processo de aprendizagem. Essa percepção da mudança de papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é compartilhada pelos próprios professores participantes, conforme evidenciado:

[...] o professor passa a ter um papel de orientador nesse processo (P2).

O professor tem o papel de orientador no processo ensino-aprendizagem guiando o aluno para que participe diretamente na construção do conhecimento (P17).

O papel do professor nas metodologias ativas, portanto, não se resume à transmissão de informações. Diferentemente do modelo de ensino tradicional, caracterizado por Freire (1996) como “educação bancária”, na qual os alunos são vistos como depositários e o professor como o depositante do conhecimento, o transmissor, nas metodologias ativas, o professor passa a ser um mediador do conhecimento. Como exposto por Soares (2021, p.122) os professores assumem o papel de provocadores, os quais “despertam a dúvida, estimulam o questionamento, contestam, criam situações de diálogos e debates para garantir a pluralidade de ideias”. Portanto, é por meio da sua mediação que os alunos poderão construir seu conhecimento e desenvolver habilidades cognitivas e sociais em um ambiente de aprendizagem ativo.

Quanto à utilização de metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, 26 dos 29 professores participantes, relatam utilizar ou ter utilizado algum tipo de metodologia ativa em suas aulas de Ciências. Enquanto apenas 3 professores indicaram que não utilizam em sua prática docente. Este dado reflete um interesse de grande parte dos professores em diversificar seus métodos de ensino de Ciências, visando promover novas e significativas experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, entre os professores que utilizam e/ou já utilizaram metodologias ativas no ensino de Ciências, destacam-se diferentes estratégias pedagógicas. Por exemplo, as citadas a seguir:

A principal é a sala de aula invertida e o uso de simulações (P4).

[...] gamificação, sala de aula invertida, entre pares, por estações. Já utilizei diversos tipos de Metodologias ativas [...] (P5).

[...] Já utilizei a metodologia de gamificação (P14).

Como exposto, há diversas estratégias que constituem as metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, entre outras. No entanto, é responsabilidade do professor escolher a mais adequada, levando em consideração que as metodologias precisam acompanhar os objetivos almejados (MORAN, 2015), às características específicas de cada turma e o conteúdo a ser ensinado, para o sucesso da proposta metodológica e da aprendizagem dos alunos.

Alguns professores relatam utilizar metodologias ativas apenas em determinados momentos de sua prática docente, como é o caso do professor P8. Esse justifica sua escolha devido a falta de segurança e conhecimento suficiente para aplicá-las, como discorre:

Utilizo apenas algumas atividades desta forma. Não me sinto segura para trabalhar assim. Não tenho conhecimento suficiente para adotar um novo método de trabalho (P8).

Essa questão reforça, primeiramente, a importância de uma formação inicial mais abrangente, que fornece tanto subsídios teóricos quanto práticos aos futuros professores sobre as diferentes possibilidades de metodologias, inclusive as ativas. Além disso, ressalta a importância da formação continuada dos professores. Pois, a formação docente pode ser fundamental para romper com a forma de pensar e analisar a educação de forma linear e permitir integrar novas formas de ensinar e de aprender (IMBERNÓN, 2010). Assim, a formação continuada pode aumentar a confiança do professor para utilizar um novo método, ao fornecer a teoria, ferramentas e estratégias necessárias para a integração das metodologias

ativas em sua prática pedagógica.

Já o professor P13 destaca outro aspecto que dificulta o uso frequente de metodologias ativas em suas aulas de Ciências, mencionado a seguir:

Utilizo algumas poucas vezes, porque o tempo e algumas cargas burocráticas do serviço docente impedem. Mas eu tento estimular essa postura proativa neles, só acho que não consigo porque realmente o tempo é bem curto (P13).

Segundo Gaetta e Masetto (2010, p.9) “[...] na prática, o tempo e o espaço das aulas são consumidos quase que totalmente pela parte teórica, restando alguns poucos momentos para a parte prática”. Isso reflete uma questão que foge um pouco do controle direto dos professores, uma vez que as instituições de ensino estabelecem uma pressão para “vencer o conteúdo” dentro dos prazos específicos. Essa pressão constante e a correria do dia a dia impede que os professores adotem novas estratégias frequentemente.

Entretanto, apesar dessas limitações, é necessário reconhecer que mesmo a utilização esporádica de metodologias ativas pode ter um impacto positivo e significativo para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências. O importante é buscar oportunidades sempre que possível e estar aberto a experimentar novas estratégias, mesmo que de forma gradual, em sua prática docente.

Para finalizar, entre as justificativas dos professores que discorrem não utilizar metodologias ativas em sua prática docente, o professor P1 traz a consideração de que não as utiliza devido a sua rotina:

[...] Normalmente fazemos uma rotina, onde nos sentimos mais confortáveis (P1).

A dependência da rotina pode representar um risco para os professores. Essa preferência por métodos os quais já estão familiarizados, pode limitar a disposição para explorarem novas estratégias pedagógicas em suas aulas. Isso pode resultar no que Franco (2012) define como “senso pedagógico comum”, onde os professores tendem a seguir práticas tradicionais e familiares, em vez de buscar inovar em suas aulas.

Nesse sentido, é fundamental que o professor esteja sempre em um estado de vigilância crítica (FRANCO, 2012), em um processo constante de reflexão sobre a sua ação e prática docente, estando aberto a novos aprendizados ao longo de sua carreira profissional. Como aponta Moran (2019, p.12) a ideia é que o professor procure sempre “[...] misturar técnicas, estratégias, recursos, aplicativos. Misturar e diversificar. Surpreender os alunos, mudar a rotina. Deixar os processos menos previsíveis”. Para evitar que nos acomodamos em práticas mais tradicionais e confortáveis e assim transformar o processo de ensino e aprendizagem em algo mais dinâmico e significativo tanto para os professores quanto para os alunos.

4 CONCLUSÃO

Diante dos resultados obtidos neste estudo, é possível identificar que a maioria dos professores de Ciências dos Anos Finais do EF, conhece e compreende a ideia central das metodologias ativas, destacando o protagonismo do aluno no processo de construção do conhecimento. Isso sugere que, pelo menos em termos conceituais, as metodologias ativas não estão distantes dos professores e de sua prática docente. Além disso, foi possível identificar uma variedade de metodologias ativas utilizadas pelos professores em suas aulas de Ciências. Não obstante, também identificamos os motivos pelos quais alguns professores não as utilizam com frequência, como a questão do tempo e a falta de conhecimento suficiente para utilizar essas metodologias de forma mais consistente em sua prática pedagógica. Além disso, a rotina também foi apontada como um fator que impede a utilização de metodologias ativas

em sala de aula.

Esse trabalho, portanto, ressalta a importância de continuarmos discutindo e disseminando mais conhecimento sobre essa temática no âmbito educacional, para que os professores conheçam e explorem cada vez mais essas metodologias no ensino de Ciências. Vale destacar que o presente estudo teve suas limitações, ao restringir-se apenas aos professores dos Anos Finais do EF, sendo possível expandir para outros níveis de escolaridade. Ou ainda, investigar mais a fundo as experiências dos professores com as metodologias ativas aplicadas na prática. Para finalizar, espera-se que este estudo inspire outros profissionais da educação a conhecer e adotar metodologias ativas em suas práticas de ensino, tornando suas aulas em um espaço de aprendizagem ativo e colaborativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRANCO, M. A. D. R. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAETA, C.; MASETTO, M. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. In: **Congresso internacional PBL**. 2010.

IMBERNÓN, F. **Inovar o Ensino e a Aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. Arco 43, 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

SOARES, C. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.26-44.

VALENTE, J. A; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.



PERSPECTIVAS DA ABORDAGEM STEAM NO ENSINO DE QUÍMICA

ANA BEATRIZ ABIGAIL DA SILVA

Introdução:: No cenário educacional contemporâneo, há uma busca crescente por metodologias que proporcionem aos alunos uma aprendizagem significativa, preparando-os não apenas para provas, mas também para uma participação ativa na sociedade, buscando métodos que proporcionem uma aprendizagem engajadora e relevante para os alunos. A abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) surge como uma metodologia integradora, visando promover uma educação mais participativa e interdisciplinar. Incentivando o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. **Objetivos:** O objetivo deste trabalho é demonstrar como o modelo STEAM pode ser uma metodologia potencializadora no ensino de química, integrando conhecimentos científicos com tecnologia e matemática, assim como ressaltar sua importância e perspectivas no ensino da química. **Metodologia:** A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com uma revisão bibliográfica sistemática de teses e dissertações. Foram identificados e analisados os trabalhos que utilizaram o método STEAM Education, referentes a estudos em turmas do ensino médio, no qual foram desenvolvidos equipamentos de interesse em química, biologia e física, como destilador, centrífuga e estufa, com o objetivo de testá-los e aplicá-los em aulas de ciências. Os alunos foram incentivados a construir os equipamentos de forma que fossem acessíveis e replicáveis por outras escolas. Os professores atuaram como orientadores, proporcionando apoio teórico e prático durante todo o processo. **Resultados:** Os resultados evidenciam a eficácia do método STEM Education na promoção de aprendizagem significativa e engajamento dos alunos. Através da construção e teste dos equipamentos, os estudantes desenvolveram habilidades práticas e cognitivas, como solução de problemas reais e trabalho em equipe. Há predominância de casos de alunos que demonstraram iniciativa e comprometimento em seus projetos, fortalecendo a relevância dessa abordagem no contexto educacional. **Conclusão:** A interdisciplinaridade no ensino de química, conforme abordada na QNEsc, apresenta uma ampla gama de práticas e concepções. A compreensão e aplicação efetiva desse conceito continuam sendo desafios, requerendo uma reflexão contínua e práticas pedagógicas inovadoras para sua efetivação.

Palavras-chave: **METODOLOGIA STEAM; ENSINO DE QUÍMICA; APRENDIZAGEM; INTERDISCIPLINARIDADE; ENGAJAMENTO;**



O VÍDEO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS NATURAIS

MAURÍCIO ANTÔNIO DOS SANTOS FILHO, ELTON SANTOS GUEDES DE MORAIS;
CARLA FERNANDES DOS SANTOS; ANALICE DEODATO DE ALBUQUERQUE
GUEDES; CARLOS HENRIQUE CORREIA DA SILVA

RESUMO

INTRODUÇÃO: O ensino dos conteúdos de Ciências Naturais perpassa por inúmeros desafios, um deles é em relação à metodologia aplicada. Nesse sentido, é fundamental utilizar metodologias que se contrapõem à prática dominante e que possibilitem aos estudantes desenvolverem sua autonomia e serem sujeitos ativos da sua aprendizagem. Partindo desse pressuposto, o vídeo consolida-se como uma estratégia metodológica acessível e que desencadeia uma aprendizagem ativa. **OBJETIVOS:** Desta forma, este trabalho objetivou discorrer sobre as percepções elencadas por docentes a respeito do vídeo como instrumento de aprendizagem ao avaliar os materiais audiovisuais produzidos por alunos de 7º anos da Escola de Jaguaribe sobre a temática de Reinos dos Seres Vivos. **METODOLOGIA:** O trabalho possui abordagem mista. Para produzir os vídeos, os estudantes participaram primeiramente de uma aula dialogada sobre o histórico da classificação. Em seguida, receberam algumas instruções norteadoras que auxiliaram na produção do material audiovisual, bem como exemplos de aplicativos e plataformas para a criação dos vídeos. A avaliação do material produzido foi realizada pelos docentes autores através de determinados critérios, os quais possuem três categorias avaliativas e debruçaram-se sobre a veracidade das informações, a questão da exemplificação e de aprendizado dos alunos. **RESULTADOS:** Como resultados, um total de 18 vídeos foram produzidos, dos quais 61,2% atingiram a categoria avaliativa “o vídeo atendeu totalmente o critério” no Critério A; 77,2% no Critério B e 66,7% no critério C. Em relação aos casos que atenderam parcialmente aos critérios, interpreta-se que no Critério A os dados indicam que tais alunos transparecem dificuldades seja de conhecimento ou de acesso à informação. Já sobre o Critério B, as informações demonstram que por mais que a atividade se proponha interativa, a aprendizagem ocorre de maneiras diferentes. Por fim, sobre os casos que alcançaram parcialmente o Critério C, os dados apontam que ocorreu uma aprendizagem acerca das características dos seres vivos de cada reino por parte dos alunos, todavia estes apresentam equívocos em algumas terminologias. **CONCLUSÃO:** Conclui-se, então, que o vídeo é um instrumento acessível de aprendizagem em Ciências Naturais e que promove a compreensão e conexão do conhecimento científico com a realidade local e estimula a criticidade.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Criticidade; Reinos dos Seres Vivos; Recurso didático; Ensino de ciências.

1 INTRODUÇÃO

O ensino dos conteúdos de Ciências Naturais perpassa por inúmeros desafios, sejam eles estruturais, em relação a metodologia aplicada, questões de interesse dos educandos, entre outros. Tais desafios demonstram que as Ciências Naturais muitas vezes são percebidas por

estudantes e até mesmo por docentes como algo abstrato e distante da realidade, apesar de claramente estarem fazendo parte da vida humana moderna (Silva; Ferreira; Vieira, 2017).

Evidencia-se também que esta visão das Ciências Naturais é fruto da pedagogia bancária, a qual tornou-se, historicamente, a metodologia predominante no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Os autores Andrade, Felipe e Medeiros (2020) discutem que na educação bancária prevalece uma dinâmica vertical, onde o aluno é tratado como um mero receptor passivo, enquanto o educador é visto como o detentor do conhecimento. Além disso, os autores também dissertam que este modelo adota um método de ensino mecânico, preocupado apenas em transmitir informações, sem considerar as necessidades individuais dos alunos.

Sendo assim, é fundamental a utilização de metodologias que se contrapõem à prática dominante e que possibilitem aos estudantes desenvolverem sua autonomia e serem sujeitos ativos da sua aprendizagem. Partindo desse pressuposto, o vídeo consolida-se como uma estratégia metodológica acessível e que desencadeia uma aprendizagem ativa. Segundo Silva, Leite e Leite (2016), os Recursos Didáticos Digitais (RDD) são meios e aparatos que podem ser utilizados pelo educador para auxiliar o ensino, e empregam diversas formas de expressão para facilitar a construção do conhecimento dos alunos. Para Chaves *et al.* (2016), os recursos audiovisuais podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem do educando, contribuindo para uma formação integral. Tal como, os autores também discorrem que quando os vídeos educativos são escolhidos de maneira interligada com a realidade dos conteúdos abordados na sala de aula, eles podem despertar no estudante habilidades e perspectivas de pesquisa.

De acordo com Santos (2016), o vídeo possui inúmeras contribuições que são amplamente reconhecidas, já que não apenas enriquece a percepção dos alunos com elementos visuais, textuais, sonoros, cinéticos, cromáticos e cênicos, incluindo relações espaciais, mas também facilita a interação com a tecnologia e permite a incorporação de elementos da cultura local, promovendo uma maior identificação do público com o emissor da mensagem. Já Razera *et al.* (2014) disserta que o vídeo educativo representa um recurso rico, fascinante e multifacetado que contribui para a promoção da educação. Os autores também explanam que quando elaborados com cuidado, esse material se torna uma ferramenta poderosa para facilitar a compreensão e estimular a reflexão.

Mediante ao que foi exposto, este trabalho objetivou discorrer sobre as percepções elencadas por docentes a respeito do vídeo como instrumento de aprendizagem ao avaliar os materiais audiovisuais produzidos por alunos de 7º anos do Ensino Fundamental da Escola de Jaguaribe sobre a temática dos Reinos de Seres Vivos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A O trabalho possui abordagem mista, a qual, segundo Creswell (2010), utiliza-se da combinação de dados quantitativos com qualitativos para sua total compreensão. Teve-se como objeto de estudo os vídeos sobre os Reinos dos Seres Vivos produzidos por alunos de 7º anos da Escola de Jaguaribe da Ilha de Itamaracá, a qual faz parte da Rede Pública de Ensino do estado de Pernambuco.

Para a produção dos vídeos, os alunos, à princípio, participaram de uma aula dialogada sobre o histórico da classificação dos seres vivos. Nesta aula dialogada, utilizou-se como instrumentos imagens e esquemas projetados no aparelho de TV das salas de aula e todo o percurso didático desenrolou-se a partir de questionamentos elencados pelos alunos através do que foi projetado e pela mediação dos professores.

Em seguida, foi desencadeado um levantamento para compreender se os estudantes teriam os recursos necessários (internet e smartphone) para a realização da atividade. Os estudantes receberam algumas instruções norteadoras para a construção do trabalho, como instruções relacionadas: à temática dos vídeos (Reinos dos Seres Vivos); à quantidade de

participantes (individual ou até 5 pessoas); ao tempo de duração dos vídeos (até 5 minutos); às fontes de pesquisa (livro didático, sites ou vídeos disponibilizados no YouTube); ao período para construção do trabalho (3 semanas); e aos meios de envio do vídeo (email ou whatsapp). Além disso, também foram explicadas as opções de aplicativos para auxiliar na produção e edição dos vídeos.

A respeito da avaliação do material produzido, esta foi realizada pelos docentes autores do trabalho por meio de determinados critérios. Cada critério detém três categorias avaliativas, as quais são: “o vídeo atende totalmente ao critério”, “o vídeo atende parcialmente ao critério” e “o vídeo não atende ao critério”. Em relação aos critérios, o Critério A (primeiro critério estabelecido) tem por objetivo avaliar se o vídeo apresenta o conteúdo programático veridicamente. Já o Critério B (segundo critério), debruça-se sobre a exemplificação dos seres vivos trazida pelos estudantes. Por fim, Critério C (último critério) avalia se os alunos conseguiram aprender o conteúdo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total, os alunos dos 7º anos produziram 18 vídeos, sendo a maior parte deles realizada de forma colaborativa. Quanto ao uso de plataformas ou aplicativos, a maioria dos vídeos foi criada com o aplicativo CapCut, embora alguns tenham sido gravados de forma simples, sem grandes edições, utilizando apenas a câmera padrão de um smartphone. A Figura 1 apresenta alguns registros dos vídeos produzidos.

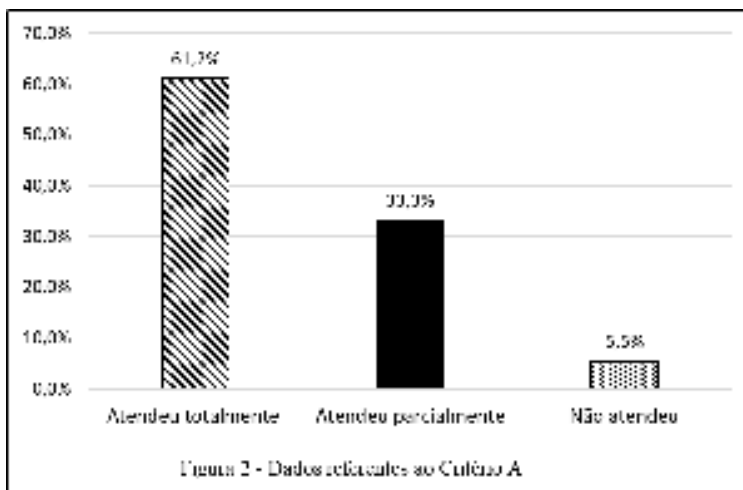
Figura 1 – Registros de alguns vídeos produzidos.



Fonte: Próprios autores, 2024.

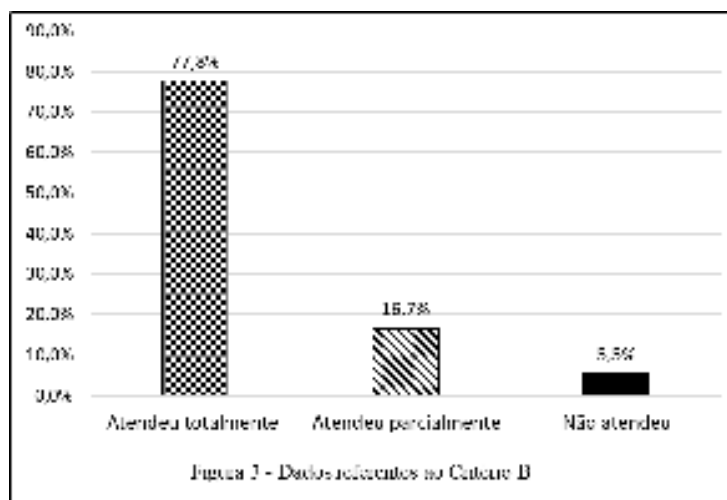
A Figura 2 mostra os dados obtidos a respeito do Critério A, o qual avalia se o material audiovisual apresenta o conteúdo veridicamente. Evidencia-se, então, que a maioria dos vídeos (61,2%) apresentam informações verídicas e que grande parte dos alunos conseguiram acessar boas fontes de informações para a construção do material. Nos casos em que os alunos atingiram parcialmente esse critério (33, 3%), pôde-se observar que os vídeos apresentaram erros de terminologias ou alguma informação equivocada a respeito das características dos seres vivos de determinado reino. Nos casos que não atingiram o critério, interpreta-se que tais alunos transparecem dificuldades, seja de conhecimento ou de acesso à informação. Tal interpretação consolida-se com o fato de que muitos estudantes da Escola de Jaguaribe não possuem acesso

a uma internet de qualidade, tal como apresentam um letramento digital deficitário. Dessa forma, depreende-se que este obstáculo precisa ser enfrentado pela comunidade escolar, afinal, segundo Vizentin (2016), os sucessivos avanços das tecnologias requisitam novas habilidades de leitura e escrita, além de conhecimentos específicos para aproveitar integralmente todas as oportunidades que as mesmas propiciam, pois na era da informação, ter o domínio da tecnologia é essencial para quem anseia participar do cenário digital.



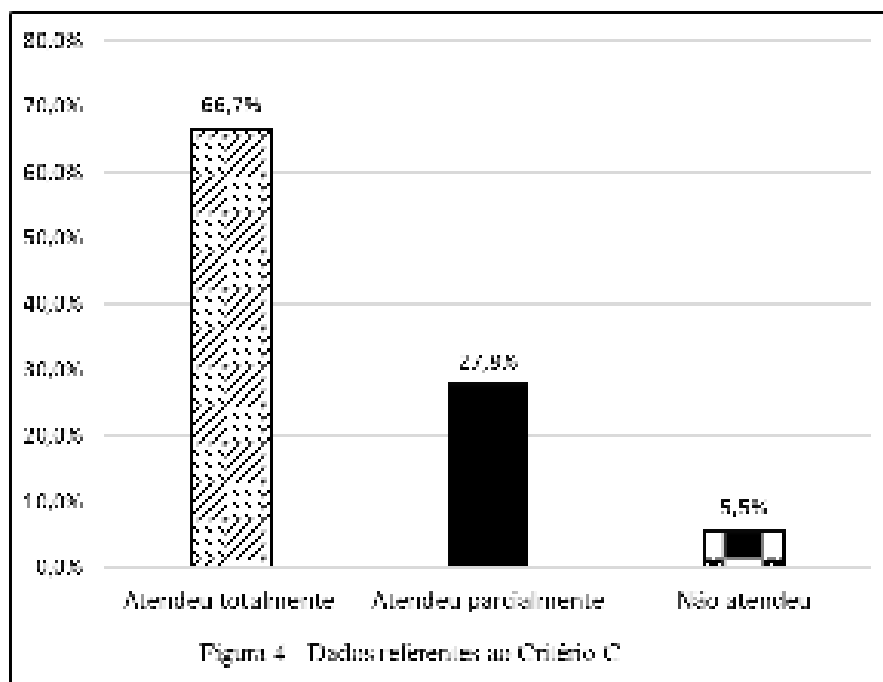
Fonte: Próprios autores, 2024.

Em relação ao Critério B, o qual debruça-se sobre a exemplificação trazida pelos alunos, a Figura 3 apresenta os dados referentes. Infere-se, portanto, que o desenvolvimento desta atividade possibilitou, à maioria dos educandos, aplicar o conhecimento a sua realidade, tendo em vista que grande parte dos vídeos avaliados (77,8%) trouxeram exemplos de seres vivos presentes no cotidiano do alunado itamaracaense. Todavia, alguns vídeos apresentaram uma exemplificação parcial (17,6%) ou desconexa com a temática (5,5%). Isto aponta que, mesmo em uma atividade permeada de interatividade e proposta como alternativa a um processo bancário de aprendizagem, nem todos os alunos aprenderão da mesma forma. Considerando tal fato, os autores Andrade, Felipe e Medeiros (2020) entendem que, no contexto educacional atual, é esperado que o professor esteja vigilante em relação ao novo, repensando suas práticas, métodos e instrumentos de ensino para incorporar as experiências e conhecimentos de vida dos alunos, com o objetivo de contribuir para a formação de alunos ativos, capazes de construir seu próprio processo de aprendizagem.



Fonte: Próprios autores, 2024.

Sobre o Critério C, o qual avalia a aprendizagem dos alunos, a Figura 4 traz os dados levantados. A partir das informações, pode-se observar que a maior parte do alunado apresenta uma aprendizagem satisfatória sobre o conteúdo de Reinos dos Seres Vivos. Acerca dos casos que atingiram parcialmente o critério, a avaliação realizada aponta que os alunos apresentaram certos equívocos com algumas terminologias, sendo o principal obstáculo notado a confusão entre os termos autótrofos e heterótrofos. Apesar disso, eles demonstraram aprendizagem sobre as características dos seres vivos de cada reino. Os trabalhos que não atingiram o critério foram os que fugiram da temática dando ênfase a outras informações não pertinentes.



Fonte: Próprios autores, 2024.

Considerando os dados anteriormente apresentados e dissertados, percebe-se que a atividade com vídeo demonstra um resultado positivo em relação a proposta de possibilitar um processo de ensino-aprendizagem não bancário aos alunos dos 7º anos da Escola de Jaguaribe, bem como de proporcionar uma aprendizagem por meio do uso das tecnologias, afinal o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino é cada vez mais essencial, pois torna as aulas mais envolventes e oferece aos estudantes uma abordagem de aprendizado diferenciada (Oliveira; Moura; Souza, 2015).

4 CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto, que o vídeo se consolida como um instrumento de aprendizagem acessível e que requer pouca sofisticação de materiais de apoio para o seu uso. Além disso, a utilização do vídeo no ensino de Ciências Naturais desencadeia nos estudantes uma aprendizagem estruturada e ativa dos conteúdos, possibilitando que eles compreendam e conectem o conhecimento científico com sua realidade local e assim possam desenvolver a sua criticidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Carolina de; FELIPE, Edmáisson; MEDEIROS, Simone Alves de. DA

PEDAGOGIA TRADICIONAL A UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 11, n. 2, out. 2020. ISSN 2236-2649. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2146>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CHAVES, Jéssica Oliveira et al. O Uso de vídeos como instrumentos didático no ensino de educação ambiental. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2016. p. 1-6.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Aldeci dos. Contribuições para o processo de ensino/aprendizagem a distância: a utilização do vídeo como recurso didático. **Revista Expressão Científica**, Sergipe, v. 1, n. 1, p. 2-18, fev. 2016. Disponível em: <https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/REC/article/view/53>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Alexandre Fernando da; FERREIRA, José Heleno; VIERA, Carlos Alexandre. O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. **Revista Exitus**, v. 7, n. 2, p. 283, 26 abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2id314>.

SILVA, M. S. C. D.; LEITE, Quesia dos Santos Souza; LEITE, Bruno Silva. O vídeo como ferramenta para o aprendizado de química: um estudo de caso no sertão pernambucano. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 17, p. 1-15, 2016.

SILVA, Rosilma Ventura da. O vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. **Revista EDaPECI**, v. 6, n. 6, 2010.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015.

RAZERA, A. P. R.; BUETTO, L. S.; LENZA, N. F. B.; SONOBE, H. M. Vídeo educativo: estratégia de ensino-aprendizagem para pacientes em tratamento quimioterápico. **Ciênc Cuid Saúde**, v. 13, n. 1, p. 173-178, 2014.

VIZENTIN, Cristiane. **A importância do letramento digital na escola e na sociedade e os seus diferentes conceitos**. 2016. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E O FUTURO DA PESQUISA CIENTÍFICA: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

LUANA FERNANDA DEOCLECIO

RESUMO

A Inteligência Artificial Generativa (IAG) é uma categoria especializada de sistemas de IA capazes de criar dados ou conteúdos que se assemelham aos produzidos por humanos. Sua integração na pesquisa científica é crucial para impulsionar descobertas e inovação em diversas áreas acadêmicas. Embora promissora para a educação, sua utilização levanta questões éticas, como garantir a precisão dos conteúdos, proteger a privacidade dos dados e promover uma compreensão crítica do papel da tecnologia no processo educacional. Como objetivo geral deste artigo, busca-se analisar a atual utilização da IAG na educação. Como objetivos específicos, buscam-se: contextualizar a IAG e a sua utilização no ambiente educacional, compreender os processos da pesquisa científica e o aprendizado de máquinas, apresentar as tendências e perspectivas da utilização de IAG na pesquisa científica. Conclui-se que ainda são necessários estudos e discussões pela comunidade acadêmica e científica, para elaboração de normas para a utilização segura e responsável da IAG na pesquisa científica, buscando utilizar todo o seu potencial, em prol da descoberta e aperfeiçoamento do conhecimento em múltiplas áreas do saber.

Palavras-chave: Automação Intelectual; ABNT; Produção de Conhecimento; Ética; Futuro.

1 INTRODUÇÃO

A IAG emprega algoritmos para criar conteúdo original, como texto, imagens, música e vídeos. Essa abordagem utiliza modelos de IA de grande escala, capazes de realizar múltiplas tarefas, como síntese e classificação, com pouca necessidade de treinamento extensivo. Ela opera por meio de modelos de aprendizado de máquina que identificam padrões em dados humanos pré-existent para gerar novo conteúdo. Um método comum de treinamento é o aprendizado supervisionado, onde o modelo é treinado com conjuntos de dados humanos e seus rótulos correspondentes, permitindo a produção de conteúdo similar ao humano. A pesquisa científica no âmbito acadêmico é caracterizada por um processo sistemático e rigoroso, que envolve a formulação de hipóteses ou questões de pesquisa, a coleta e análise de dados, a interpretação dos resultados e a comunicação dos achados por meio de publicações em revistas científicas, apresentações em conferências e outros meios de divulgação acadêmica.

Uma das principais características da pesquisa científica é sua natureza colaborativa e interdisciplinar, que muitas vezes envolve a colaboração entre pesquisadores de diferentes áreas de especialização para abordar problemas complexos e multidimensionais. Além disso, a pesquisa científica no ambiente acadêmico é guiada por princípios éticos, como a honestidade intelectual, a integridade na condução da pesquisa e o respeito pelos participantes e pelo meio ambiente.

Justifica-se a relevância da temática, pois compreender que a Inteligência Artificial Generativa representa uma das fronteiras mais promissoras da pesquisa científica contemporânea, trazendo ônus e bônus para o avanço da humanidade. Ao explorar as tendências

e perspectivas dessa tecnologia, podemos entender como ela moldará o futuro da pesquisa científica, impulsionando a descoberta de novos conhecimentos e possibilitando a resolução de problemas complexos em diversas áreas do saber.

A utilização da IAG na educação está revolucionando a forma como o conhecimento é transmitido, absorvido e aplicado, no que tange a pesquisa acadêmica a IAG, oferece diversas oportunidades, mas também apresenta desafios significativos que devem ser abordados de forma cuidadosa e responsável para garantir a integridade, ética e relevância das descobertas científicas.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Como metodologia empregada para a elaboração do artigo, optou-se pela Revisão de Literatura, utilizando como fontes de pesquisa foram utilizados: livros, dissertações e artigos científicos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados: Scielo, Google Acadêmico e Plataforma de Teses da CAPES. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos cinco anos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O surgimento das iniciativas em Inteligência Artificial começou após a Segunda Guerra Mundial, com a publicação do artigo "*Computing Machinery and Intelligence*" por Alan Turing em 1950. Esse artigo foi o primeiro a debater sistematicamente a possibilidade de máquinas pensarem, refutando objeções e catalisando o interesse de pesquisadores na questão da capacidade das máquinas de raciocinar. Considerado um dos textos mais influentes na história da IA e da filosofia da mente, ele inspirou uma série de estudos sobre a inferência "pode uma máquina pensar?"(Alves,2023).

Atualmente, ela desempenha um papel central na transformação digital, representando uma ferramenta fundamental nesse processo. Exemplos desses avanços incluem a robótica avançada, a manipulação genética, a Internet das Coisas (IoT), a impressão 3D, plataformas digitais, entre outros. Essas tecnologias estão redefinindo as dinâmicas sociais, educacionais e profissionais, alterando assim o modo como os seres humanos se relacionam com o mundo tecnológico (Oliveira *et al*,2024).

No que tange a esfera educacional, a utilização da IA ,tem sido um processo em constante evolução, com raízes históricas profundas que remontam às primeiras tentativas de automatizar o aprendizado. Desde os primórdios da computação, pesquisadores têm explorado maneiras de usar a tecnologia para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem. O quadro 1 abaixo, traz a cronologia das descobertas e aplicações da IA na área da educação.

Quadro 1 - Cronologia das descobertas e aplicações da IA na área da educação

Ano	Descoberta	Aplicação
1960	PLATO (Lógica Programada para Operações de Ensino Automático)	Considerado um precursor das técnicas de aprendizagem computadorizada, originalmente destinado a permitir aos alunos completar lições de casa, evoluiu para incluir recursos de interação entre professores e alunos.
1964	STUDENT	Resolve problemas matemáticos apresentados em linguagem natural, oferecendo feedback personalizado com base no desempenho do aluno. Esse sistema pioneiro impulsionou a

	(Sistema Teórico e Heurístico para Treinamento e Avaliação em Domínio de Usuários)	concepção de que a tecnologia poderia ser empregada para aprimorar individualmente a experiência de aprendizado
1970	SCHOLAR	Capacita os alunos a aprimorarem suas habilidades por meio da resolução de problemas e debates em tópicos sugeridos pelo sistema.
1980 -1990	O avanço da IA tem sido impulsionado pelo desenvolvimento de máquinas processadores mais rápidos e poderosos, possibilitando a implementação de modelos matemáticos e lógicos complexos. Embora esses modelos fossem desafiadores de implementar devido a restrições de tempo e recursos, o progresso na computação e desenvolvimento de hardware tem facilitado significativamente o crescimento e a expansão da IA.	<ul style="list-style-type: none"> Modelos cognitivos, como o STUDENT, são empregados em Sistemas de Tutoria Inteligente (STI) para adaptar o ensino, identificando as dificuldades dos alunos e fornecendo feedback personalizado. O progresso na tecnologia de Processamento de Linguagem Natural (PLN) permite interações mais intuitivas entre sistemas e estudantes, possibilitando respostas instantâneas, como corretores ortográficos automáticos. Ambientes de Aprendizagem Integrados combinam várias tecnologias, como gráficos e simulações, para criar espaços interativos de aprendizado. Jogos Educativos, com suporte de inteligência artificial, ensinam conceitos complexos de forma lúdica. Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem são desenvolvidos para proporcionar aos professores e gestores maneiras mais eficientes de acompanhar o progresso dos alunos.
2000 -2010	A partir da década de 2000, surge, as primeiras plataformas de aprendizagem adaptativa baseadas em IA. Essas plataformas utilizam algoritmos para avaliar o desempenho dos estudantes e adaptar o conteúdo do curso de acordo com suas necessidades. É nesse contexto que soluções inovadoras para a gestão escolar e análise de dados, que empregam IA, começam a ganhar destaque em instituições de ensino e governamentais.	<ul style="list-style-type: none"> Ferramentas de pesquisa, como Bing e Yahoo, que empregam inteligência artificial, estão cada vez mais ágeis e abrangentes, oferecendo recursos como tradução automática. O avanço tecnológico possibilita uma maior personalização no processo de ensino-aprendizagem, na elaboração de materiais e aulas. A robótica educacional, uma ferramenta pedagógica que se baseia na construção de dispositivos controláveis por softwares e computadores, utilizando algoritmos e inteligência artificial, está sendo cada vez mais integrada ao ensino. Além de promover habilidades cognitivas, ela estimula a criatividade e a inovação. Os Sistemas de Gestão de Aprendizagem oferecem uma variedade de recursos, tanto síncronos quanto assíncronos, para apoiar o processo de aprendizagem.

<p>2010-2020</p>	<p>Com a constante evolução das tecnologias, e com o impulsionamento das descobertas recentes, novas tecnologias utilizando inteligência artificial são geradas para fins educacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Google Classroom</i>: Plataforma educacional que viabiliza a troca de tarefas e materiais didáticos entre professores e alunos, além de facilitar a realização de trabalhos colaborativos e a comunicação por meio de mensagens e videoconferências • Computação em nuvem: Proporciona maior mobilidade e flexibilidade. • Realidade Virtual e Realidade Aumentada: Essas ferramentas auxiliam os estudantes no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e complementam os conteúdos abordados em sala de aula. • Cursos online aberto e gratuitos (MOOCs): São cursos abertos e gratuitos, que utilizam a IA para acompanhamento. • Ensino gamificado: Refere-se à prática de ajustar elementos típicos dos jogos para atender a propósitos educacionais, empregando metodologias de ensino que visam mais do que apenas entretenimento, facilitando a compreensão de materiais complexos ao torná-los acessíveis e motivadores. <p>Plataforma de análise de aprendizagem: São capazes de gerar informações sobre a trajetória de professores e alunos dentro dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem,</p> <ul style="list-style-type: none"> • realizando uma análise preditiva dos dados para interpretá-los com maior precisão.
<p>2022</p>	<p>Inteligência Artificial Generativa</p>	<p>A inteligência artificial generativa, associada principalmente aos modelos de linguagem como o ChatGPT, é baseada em "Large Language Models" (LLMs) capazes de compreender e produzir linguagem humana. O ChatGPT, parte da família GPT, destaca-se por sua capacidade de gerar respostas em diálogos, explicar conceitos complexos e corrigir erros em códigos. Outros exemplos incluem DALL-E, COPILOT, JUKEBOX e outros modelos de IAG com diversas aplicações únicas.</p>

Fonte: O autor (2024), *apud* , Eduka, AI (2023); Google (2023); Mekari (2023); Ramos (2023).

A pesquisa científica é descrita por Gil (1946) como um processo racional e sistemático que busca resolver problemas mediante a aplicação de métodos científicos. É necessária quando a informação disponível é insuficiente ou desorganizada para abordar o problema proposto. Envolve a utilização cuidadosa de conhecimentos existentes, métodos e técnicas para formular e apresentar resultados de maneira satisfatória, passando por diversas fases desde a formulação do problema até a conclusão do estudo.

Para Minayo (2009), a etapa crucial da pesquisa científica é a definição teórica e conceitual, que serve como sua base fundamental. Neste contexto técnico, é fundamental estabelecer claramente os pressupostos teóricos, categorias e conceitos a serem aplicados, evitando a mera repetição das obras dos autores que embasam a teoria selecionada, o que

resultaria em uma qualidade inferior. Deve-se, portanto, buscar a síntese e objetividade, priorizando o estabelecimento de um diálogo eficaz entre a teoria e o problema de pesquisa.

Em sua perspectiva, Silva (2005), elucida que a metodologia desempenha o papel de orientar o pesquisador na condução da pesquisa, estimulando uma abordagem reflexiva e criativa do mundo. Tanto a elaboração quanto a execução de um projeto de pesquisa, sejam uma dissertação ou tese, demandam um planejamento meticuloso, fundamentado em reflexões conceituais sólidas e no conhecimento prévio da área. Assim como um cozinheiro prepara um prato, o pesquisador deve definir seus objetivos, reunir recursos necessários e seguir etapas específicas. O êxito da pesquisa está intimamente ligado ao rigor do procedimento adotado, ao engajamento do pesquisador e à sua habilidade em traçar uma trajetória rumo aos objetivos propostos. A pesquisa é um processo dinâmico, sujeito a mudanças e reinvenções ao longo do caminho, exigindo não apenas conformidade com regras, mas também criatividade e imaginação para enfrentar desafios.

Compreende-se, que é convergência entre os autores (Gil, 1946; Minayo, 2009; Silva, 2005), a importância da discussão acadêmica sobre pesquisa científica, enfatizando uma base teórica sólida, planejamento cuidadoso, comprometimento do pesquisador, habilidades técnicas e criatividade. Destacam a flexibilidade metodológica e adaptabilidade às demandas do estudo, ressaltando a complexidade do processo de pesquisa. Luckesi (1985), pontua que o conhecimento é uma habilidade inerente aos seres humanos que nos permite lidar de maneira mais eficaz com os desafios da vida, reduzindo os riscos e perigos, possuindo a capacidade de converter a complexidade da realidade em direções esclarecedoras, permitindo-nos agir com confiança, segurança e antecipação.

No que tange a aplicabilidade da IAG na pesquisa científica e acadêmica, a temática é considerada recente e polêmica. A IA na investigação científica é notável e abrange uma variedade de campos, desde a coleta e interpretação de dados até a produção de novos entendimentos. Em diferentes disciplinas, como genômica, astrofísica, meteorologia e epidemiologia, a eficácia da IA na análise de grandes conjuntos de dados é evidente. Os algoritmos de aprendizado de máquina e outras técnicas de IA desempenham um papel fundamental na identificação de padrões complexos em dados, muitas vezes não detectados por métodos convencionais. Esse recurso é particularmente crucial em áreas como diagnóstico médico, interpretação de imagens, previsão de padrões climáticos e análise de correlações em experimentos científicos (Guimarães, *et al*, 2024, *apud* Goodfellow, 2016; McAfee, 2012; King, 2009).

Gontijo e Araújo (2021), destacam a crescente relevância da IA, tanto no meio acadêmico quanto na sociedade em geral, por meio de análises de tendências tecnológicas, estudos científicos e pesquisas. Além disso, a popularidade do tema tem aumentado significativamente nas mídias sociais, onde cientistas, autores e centros de pesquisa divulgam suas descobertas, e jornalistas e produtores de conteúdo utilizam essa literatura para informar o público interessado.

Farias (2023), destaca as grandes vantagens e tendência da utilização de IAG como o ChatGPT3, para o aperfeiçoamento da escrita acadêmica, geração de conteúdo automatizado, na utilização como ferramenta de pesquisa acadêmica para elaboração de textos, artigos, tradução, correção ortogramatical e de estilo de escrita, dentre outras finalidades, porém, o autor ressalta a importância da definição de limites da utilização de tais tecnologias, e de parâmetros éticos, a serem estabelecidos, tais como: a autenticidade e originalidade do conteúdo gerado, que devem ser claramente identificados como produzidos por IA e revisados por um acadêmico antes da publicação. A integridade científica requer análises éticas validadas por especialistas antes da divulgação, garantindo privacidade dos dados e transparência no uso do ChatGPT para que os leitores possam avaliar a validade do conteúdo. Acadêmicos devem assumir responsabilidade pela veracidade do material produzido, evitando manipulações ou conteúdo

falso.

Guimarães *et al* (2024), frisam, que a pesquisa científica, como concebida, está estreitamente relacionada à incessante busca por respostas, à descoberta de novos fenômenos e à compreensão mais profunda do mundo que nos cerca. Neste contexto, a inteligência artificial (IA) emerge como um catalisador poderoso, capacitando acadêmicos a ultrapassar os limites da capacidade humana na análise de dados complexos e na identificação de padrões sutis que poderiam passar despercebidos por métodos convencionais. A eficácia da IA na produção de conhecimento acadêmico é evidenciada pelas contribuições positivas que oferece.

Ao acelerar os processos de pesquisa, a IA facilita a identificação eficiente de correlações e a geração de insights inovadores, representando uma mudança notável na abordagem dos desafios enfrentados pelos pesquisadores contemporâneos. Estudos de caso, como os apresentados por Garcia e Oliveira (2020), destacam como a implementação da IA resultou em avanços significativos em suas respectivas áreas de pesquisa, demonstrando o potencial transformador dessa tecnologia. No entanto, à medida que adentramos a era da IA na pesquisa científica, é crucial não ignorar os desafios éticos que surgem. O debate sobre privacidade, viés algorítmico e transparência torna-se cada vez mais urgente, demandando reflexão e um direcionamento ético para garantir uma integração responsável da IA na academia (Guimarães *et al*,2024, *apud*, Garcia e Oliveira,2020).

Neste sentido, Ramos (2023), elucida que a integração de tecnologias variadas, incluindo ferramentas de IA generativa baseadas em LLMs, apresenta uma oportunidade significativa para impulsionar a inovação no contexto acadêmico, potencialmente simplificando tarefas demoradas e aumentando a produtividade. Essas ferramentas têm sido utilizadas em diversas etapas do processo de pesquisa acadêmica, desde a busca por literatura até a redação e publicação de artigos científicos. No entanto, é crucial considerar os riscos associados ao uso dessas tecnologias, como a dificuldade de compreensão e otimização dos modelos, bem como as implicações éticas relacionadas à integridade acadêmica, especialmente quando são usadas para gerar conteúdo apresentado como original. Portanto, é necessário abordar essas questões de forma crítica e ética para garantir a manutenção dos padrões acadêmicos e científicos.

Alves (2023) destaca que as respostas ambíguas, dualistas e desconexas fornecidas pela IAG, refletem uma versão alinhada aos interesses percebidos, priorizando a conexão interpessoal sobre a veracidade factual. Isso representa um desafio ético significativo, pois os algoritmos generativos visam otimizar a satisfação do usuário, expondo-nos a vieses inconscientes ao acessar plataformas baseadas em IA. A supervisão dos desenvolvedores de software de IA é crucial para evitar consequências indesejadas, exigindo a colaboração de profissionais de diversas áreas para definir objetivos éticos e legais na utilização dessas tecnologias.

E consenso entre os autores (Alves,2023; Farias, 2023; Guimarães *et al*,2024; Gontijo e Araújo,2021;Ramos,2023) que a aplicabilidade da IAG na pesquisa científica e acadêmica, é uma tendência, ressaltando sua relevância e potencial em diversos campos, onde sua eficácia na análise de grandes conjuntos de dados é evidente, demonstrando-se como uma perspectiva de ampliação de sua aplicabilidade no meio científico. No entanto, há preocupações válidas, quanto aos desafios éticos, como viés algorítmico e transparência. Enquanto algumas pesquisas destacam os benefícios da IAG, como a aceleração dos processos de pesquisa e geração de insights inovadores, outras apontam problemas, como respostas imprecisas e alucinações artificiais, evidenciando a necessidade de supervisão e ética no desenvolvimento e uso dessas tecnologias. Assim, a integração da IAG na academia demanda uma abordagem crítica e responsável para garantir a manutenção dos padrões científicos e éticos.

4 CONCLUSÃO

A evolução da inteligência artificial (IA) trouxe novos horizontes para a pesquisa

científica, desde a tentativa inicial de emular o raciocínio lógico até o surgimento do aprendizado de máquina, permitindo às máquinas aprender por tentativa e erro. No entanto, a qualidade dos dados tornou-se essencial para resultados precisos, levantando preocupações sobre vieses, especialmente em relação a fatores como gênero, raça e renda.

Enfatiza-se a importância da pesquisa científica como um processo sistemático e racional, exigindo uma base teórica sólida e um planejamento cuidadoso. A metodologia desempenha um papel fundamental na orientação do pesquisador, estimulando uma abordagem reflexiva e criativa do mundo.

A aplicação da IAG na pesquisa científica é promissora, evidenciada pela eficácia na análise de grandes conjuntos de dados e na identificação de padrões complexos em diversas disciplinas. No entanto, há desafios éticos, como viés algorítmico e transparência, que exigem uma abordagem crítica e responsável. Embora a IAG, como o ChatGPT3, ofereça vantagens na escrita acadêmica e na geração de conteúdo automatizado, há preocupações sobre a autenticidade e originalidade do material produzido, além de questões éticas relacionadas à privacidade e segurança dos dados.

A integração da IAG na academia demanda uma supervisão cuidadosa e uma abordagem ética para garantir a manutenção dos padrões científicos e éticos. Os seres humanos continuam sendo os detentores do conhecimento, devendo supervisionar e aprimorar de forma responsável a relação entre a produção do conhecimento e a IA, em prol do avanço de novas descobertas para o avanço da qualidade de vida mundial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos**. Lynn Alves, organizadora. Salvador : EDUFBA ; Feira de Santana : UEFS Editora, 2023.

EDUKA.A.I. **Inteligência artificial generativa (IAG) e suas tecnologias**. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://eduka.ai/inteligencia-artificial-generativa-iag-e-suas-tecnologias>. Acesso em: mar,2024.

FARIAS, Salomão Alencar de. **Pânico na Academia! Inteligência artificial na construção de textos científicos com o uso do ChatGPT**. Revista interdisciplinar de marketing, v. 13, n. 1, p. 79-83, 2023. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rimar/article/view/66865>. Acesso em: mar,2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 1946. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GONTIJO, Marília Catarina Andrade; ARAÚJO, Ronaldo Ferreira de. **Inteligência artificial: impacto acadêmico e social de sua produção científica**. Ciência da Informação Express, v. 2, p. 1-6, 2021.

GOOGLE. **Exemplos de IA generativa**. Google Cloud. Recurso Eletrônico. Disponível em: <https://cloud.google.com/use-cases/generative-ai?hl=pt-BR>. Acesso em: mar,2024.

GUIMARÃES JUNIOR, J. C.; *et al.* **A contribuição da Inteligência Artificial na pesquisa científica**. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e5590, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.3-026. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5590>. Acesso em:

mar,2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez,1985.

MINAYO, Maria. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Recurso eletrônico. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: mar,2024.

MEKARI, Danilo. **Linha do Tempo: História da Inteligência Artificial na Educação**. Recurso eletrônico. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/linha-do-tempo-historia-da-inteligencia-artificial-na-educacao/>. Acesso em: mar,2024.

OLIVEIRA, Ricardo Furtado de; *et al.* **O PAPEL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS**. Revista Amor Mundi, v. 5, n. 3, p. 3-9, 2024. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/430>. Acesso em: mar,2024.

RAMOS, Anátalia Saraiva Martins. **Inteligência Artificial Generativa baseada em grandes modelos de linguagem-ferramentas de uso na pesquisa acadêmica**. Scielo. 2023. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/6105/11736/12289>. Acesso em: mar,2024.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.



EDUCAÇÃO E SECA NO AMAZONAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM UMA COMUNIDADE RURAL DO MUNICÍPIO DE COARI - AM

FARLON VINÍCIUS SANTOS DA SILVA; FLÁVIO JOSIMAR SANTOS DA SILVA

Introdução: A mídia nacional tem conhecimento da grande seca que o estado do Amazonas sofreu em 2023, tendo em vista disso muitas coisas que funcionavam nas comunidades rurais com as escolas paralisaram devido as secas dos rios deste modo inviabilizando a navegação de pessoas devido ao nível baixo dos rios e isso afetou diretamente o ensino e aprendizagem de milhares de indivíduos. **Objetivo:** O estudo objetiva compreender se a seca afetou significativamente a educação desses indivíduos e de que forma foram afetados. **Materiais e Métodos:** O estudo é do tipo qualitativo e usou para obtenção de dados questionário com perguntas abertas e foram aplicadas nas residências de alunos matriculados nas duas escolas que compõem as redondezas das comunidades saubinha e itapeuá. Os dados foram armazenados em planilha do excel (2013), e exportado para o programa estatístico @. **Resultados:** O estudo teve como amostra a participação alunos atendidos pelo atendimento educacional especializado (AEE) ofertado pelas escolas localizadas na zona rural do município de Coari nas comunidades do saubinha e itapeuá. Em decorrência da seca histórica no Amazonas em 2023 as escolas tiveram que ser fechadas devido à dificuldade de locomoção dos professores até as residências dos alunos e dos alunos para as escolas, ficando concordado que o contato se mantivera através das tecnologias, mais isto não foi bem aceito devido as condições socioeconômicas dos alunos, além disso as dificuldades relatadas pelos alunos foram dúvidas em atividades, falta de acompanhamento, acarretando o desenvolvimento de ansiedade e o não devolução de atividades. **Conclusão:** O estudo buscou analisar como está acontecendo atualmente o atendimento educacional especializado dessas escolas rurais. De acordo com dados obtidos nesta pesquisa observou que a seca causou muitas irregularidades no ensino e diminuiu ainda mais o desempenho dos alunos, dificultando as práticas docentes adequadas e inviabilizando os caminhos das escolas.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO; AMAZONAS; ESCOLAS; DIFICULDADE; ASSISTÊNCIA;**



HORTA ESCOLAR: ALTERNATIVA PARA PROMOVER EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CODÓ-MA

WEMERSON LEONARDO CRUZ DA SILVA; LOURENÇO OLIVEIRA DOS SANTOS;
LEILANE FERNANDES DE QUEIROZ; ANDREYNA MICHELLE AGUIAR FERREIRA;
ARIANNE MENESES RÊGO

Introdução: O projeto de implementação da horta escolar como ferramenta de Educação Ambiental nas escolas municipais dRemy Archer e UMI Ananias Murad em Codó-MA teve como base a crescente conscientização ambiental e a importância das escolas em fornecer conhecimentos para formar agentes de mudança na sociedade. **Objetivo:** O objetivo deste estudo foi investigar o papel da horta escolar como uma ferramenta eficaz de Educação Ambiental, com ênfase na potencialização do processo de ensino-aprendizagem. O foco foi entender como a implementação da horta escolar pode sensibilizar os alunos para questões ambientais e promover o desenvolvimento de competências socioambientais fundamentais para uma cidadania ativa e consciente. **Materiais e Métodos:** A pesquisa foi realizada utilizando a abordagem da pesquisa-ação, o que possibilitou uma interação efetiva entre os pesquisadores e os participantes. Durante o estudo, foram desenvolvidas atividades práticas na horta, incluindo plantio, manutenção e colheita, além de palestras e aulas sobre sustentabilidade. A horta escolar emergiu como um ambiente de aprendizado interdisciplinar, promovendo a conexão entre conceitos acadêmicos e práticas cotidianas, e engajando ativamente os alunos em uma variedade de atividades. **Resultados:** A implementação da horta escolar resultou no desenvolvimento das competências socioambientais dos alunos, promovendo a conscientização ambiental e incentivando a participação ativa da comunidade escolar em práticas sustentáveis. A horta escolar se mostrou como uma ferramenta valiosa para fortalecer a Educação Ambiental, formar cidadãos conscientes e engajados com práticas sustentáveis. A integração da horta ao ambiente educacional foi fundamental para promover a sustentabilidade ambiental e estimular a conexão dos alunos com a natureza. **Conclusão:** A horta escolar se mostrou como uma ferramenta eficaz para fortalecer a Educação Ambiental, formar cidadãos conscientes e engajados na preservação do meio ambiente. A integração da horta ao ambiente educacional é fundamental para promover a sustentabilidade ambiental e estimular a conexão dos alunos com a natureza.

Palavras-chave: **PRÁTICAS; APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO; SENSIBILIZAÇÃO; MEIO AMBIENTE;**



ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO TÉCNICO: AVALIAÇÃO DO JOGO “CARA A CARA GEOLÓGICO” NO ENSINO DA DISCIPLINA DE MECÂNICA DOS SOLOS

MARCELA GIACOMETTI DE AVELAR

RESUMO

Este estudo analisou a aplicabilidade do jogo "Cara a Cara Geológico" como ferramenta pedagógica na disciplina de Mecânica dos Solos, no contexto de um curso técnico em Edificações. Reconhecendo a complexidade e o potencial desinteresse que a matéria pode gerar em alunos do ensino médio/técnico, o jogo foi empregado para transformar o aprendizado em uma experiência mais atraente e eficiente. O "Cara a Cara Geológico", inspirado no clássico jogo de adivinhação da Estrela, foi adaptado para incluir conceitos e terminologias específicos da geologia, visando promover não apenas a assimilação de conhecimento, mas também habilidades como raciocínio lógico e colaboração. Por meio da implementação do jogo em duas turmas, avaliou-se sua influência na motivação dos alunos, na compreensão dos conteúdos geológicos e no desenvolvimento de competências práticas. O estudo utilizou uma abordagem mista de questionários objetivos e dissertativos para capturar percepções e experiências dos estudantes, cujas respostas foram posteriormente analisadas quantitativamente e qualitativamente. Os resultados indicaram que o jogo educacional teve um impacto positivo no engajamento dos estudantes, facilitando o entendimento de conceitos geológicos e incentivando o aprendizado ativo. As respostas ao questionário destacaram um aumento no interesse pela matéria e uma percepção positiva da metodologia de ensino lúdica. Além disso, sugestões recolhidas apontam para a necessidade de expandir o conteúdo do jogo e melhorar a qualidade dos materiais utilizados. Em conclusão, o estudo reforça a importância das metodologias ativas e do aprendizado baseado em jogos na educação técnica, demonstrando que o jogo "Cara a Cara Geológico" é uma estratégia eficaz para aumentar a motivação e o entendimento dos alunos em Mecânica dos Solos, oferecendo um caminho promissor para a inovação no ensino de disciplinas técnicas.

Palavras-chave: Mecânica dos solos; Metodologias ativas; Aprendizagem baseada em jogos; Educação técnica, Engajamento estudantil.

1 INTRODUÇÃO

A mecânica dos solos é uma disciplina essencial na formação técnica do curso de Edificações, onde a compreensão das propriedades e do comportamento dos solos é importante para o desenvolvimento de competências práticas. Tradicionalmente, o ensino desta matéria tem sido desafiador, devido sua natureza técnica, que envolve conceitos complexos abordados no curso superior de Engenharia Civil, o que muitas vezes pode levar os estudantes do ensino médio, com menor amadurecimento cognitivo, ao desinteresse pela disciplina.

Bacich e Moran (2018) argumentam que as metodologias ativas envolvem estratégias pedagógicas que enfatizam o papel ativo do aprendiz, em contraponto à passividade frequentemente associada aos métodos convencionais de ensino. Nessa linha, jogos de tabuleiro promovem uma aprendizagem baseada em jogos, conforme discutido por Mattar (2017), onde

o aluno é colocado no centro do processo educativo, estimulando uma participação direta, reflexiva e criativa.

A capacidade de jogos comerciais de entretenimento serem recontextualizados para fins educativos, como é o caso do produto educacional em questão, é um aspecto relevante, explorado por Mattar (2010). Esta flexibilidade amplia o espectro de ferramentas disponíveis para o educador, tornando o aprendizado uma experiência mais envolvente e dinâmica. Nesse sentido, Smith-Robbins (2011) e McGonigal (2012) destacam o potencial dos jogos em simular desafios reais, comparando o processo de superação de obstáculos em jogos ao percurso de aprendizagem dos estudantes, sublinhando a importância da experiência lúdica no desenvolvimento de habilidades e na absorção de conhecimento.

O presente estudo centra-se na integração da aprendizagem baseada em jogos no ensino da Mecânica dos Solos, por meio da implementação do jogo “Cara a Cara Geológico”. Este jogo, adaptado para o contexto educacional, propõe uma interação dinâmica na qual os alunos exploram e aprendem alguns conceitos geológicos de maneira mais estimulante e relacional. O jogo foi aplicado a duas turmas do terceiro ano do ensino médio/técnico em Edificações e avaliado por meio de um questionário disponibilizado no *google forms*, com perguntas fechadas (objetivas) e questões dissertativas, para examinar como essa metodologia influencia a motivação e o aprendizado dos estudantes.

O objetivo de introduzir o “Cara a Cara Geológico” nas aulas visa não apenas melhorar a interação dos alunos com a disciplina, mas também proporcionar uma visão sobre a efetividade de métodos lúdicos no ambiente educacional técnico, refletindo sobre a sua aplicabilidade e impacto no processo de ensino-aprendizagem.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Regras e dinâmica do jogo adaptado

O modelo para os tabuleiros do jogo “Cara a Cara Geológico” foi adaptado do Jogo Cara a Cara da Estrela. É composto por dois tabuleiros contendo 40 cartas ilustradas (Figura 1) e 20 cartas de adivinhação (Figura 2).

Figura 1. Tabuleiro do jogo.



Figura 2. Cartas de adivinhação.



Os tabuleiros foram distribuídos para três grupos com duas equipes e com aproximadamente 6 alunos cada. Selecionado o tabuleiro, o jogo se inicia com todas as “caras” levantadas para as equipes. Então cada jogador (equipe) faz perguntas ao outro para tentar adivinhar qual é a “cara” selecionada. Estas perguntas deverão ser sobre as características das rochas, dos minerais ou dos mineraloides. Só poderá ser feita uma pergunta por vez. De acordo com a resposta do adversário, o jogador (equipe) deverá ir abaixando as “caras” que não tem a característica perguntada.

Os jogadores (ou equipes) podem fazer perguntas relacionadas às cores, dureza, estrutura (vítrea ou cristalina), brilho, origem, entre outras características dos minerais, rochas

ou mineraloides. A indagação ao adversário (ou à equipe adversária) sobre se o material é um mineral, rocha ou mineraloide só poderá ser realizada após a terceira rodada da partida, tornando o jogo mais desafiante. Vence a partida o jogador (ou equipe) que conseguir descobrir qual é a “cara” do sorteada pelo adversário.

2.2 Questionário de avaliação do jogo adaptado

Com o objetivo de avaliar de que forma a dinâmica do jogo “Cara a Cara geológico” impactou os alunos participantes no aprendizado da disciplina técnica, na jogabilidade, no nível de satisfação e no grau de engajamento deles na atividade aplicou-se um questionário no *google forms*, que foi compartilhado com os estudantes.

As duas últimas questões, por se tratar de perguntas dissertativas, a análise se deu a partir de “nuvens de palavras”. As nuvens de palavras são representações gráficas que mostram a frequência com que as palavras aparecem em um determinado texto ou conjunto de dados. As palavras mais frequentes são exibidas em um tamanho maior e em uma posição mais central, enquanto as palavras menos frequentes são exibidas em um tamanho menor e em uma posição mais periférica. As “nuvens de palavras” foram utilizadas para auxiliar na avaliação de satisfação, motivação e aprendizado dos alunos ao jogar o “Cara a Cara Geológico”, pois permitiram visualizar de forma rápida e intuitiva quais foram os termos mais utilizados pelos estudantes para descrever suas impressões sobre o jogo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

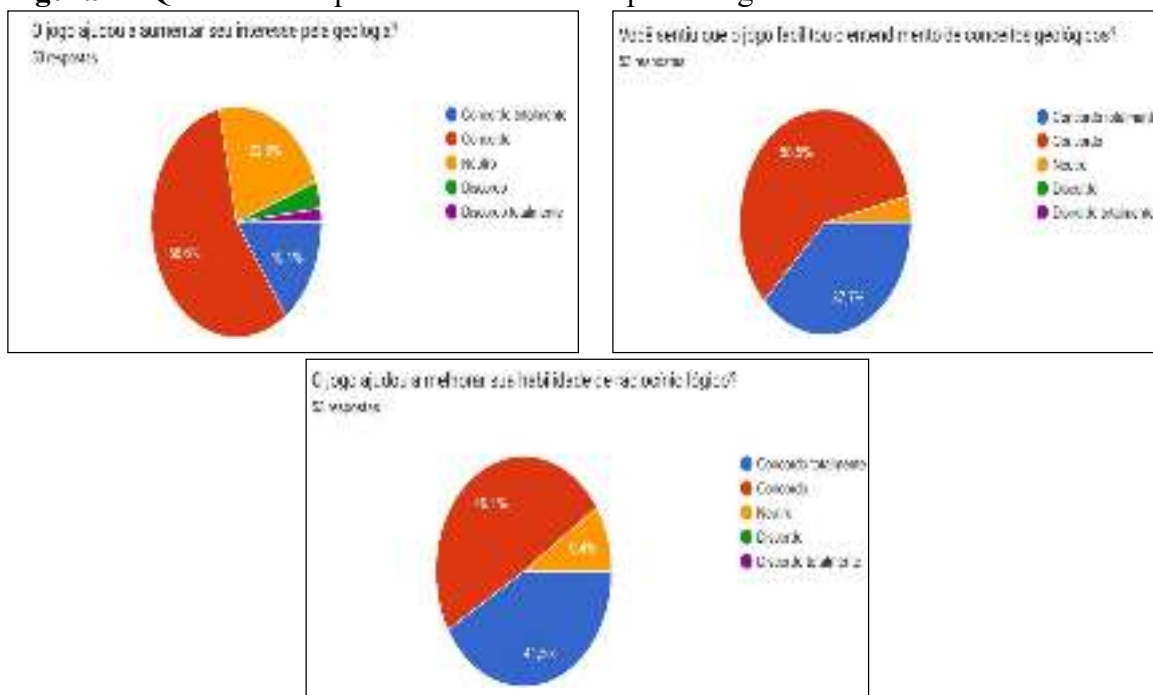
O jogo “Cara a Cara Geológico” foi aplicado para duas turmas de terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico em Edificações (Figura 3), onde 53 alunos responderam voluntariamente o questionário fornecido após a atividade.

Figura 3 - Estudantes jogando “Cara e Cara Geológico”.



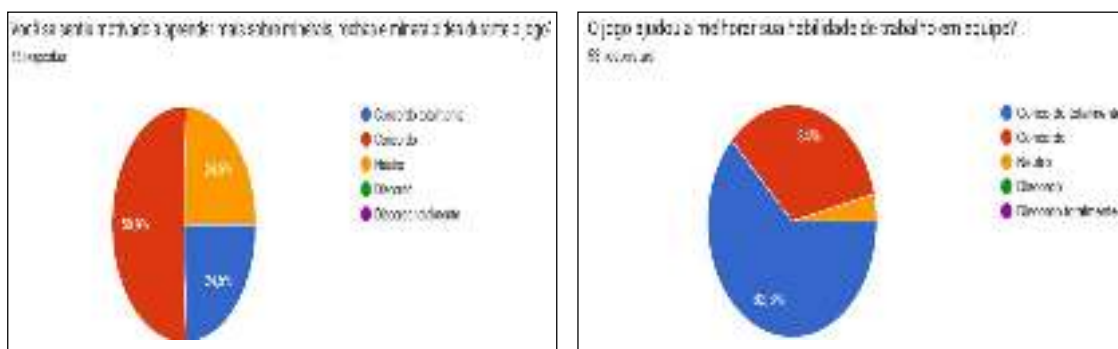
Os resultados das questões relacionadas à aprendizagem reforçam que o jogo aumentou o interesse dos alunos pela geologia, facilitou o entendimento de conceitos geológicos e melhorou a habilidade de raciocínio lógico. Isso sugere uma influência positiva do jogo na aprendizagem (Figura 4).

Figura 4 - Questões e respostas relacionadas a aprendizagem dos alunos.



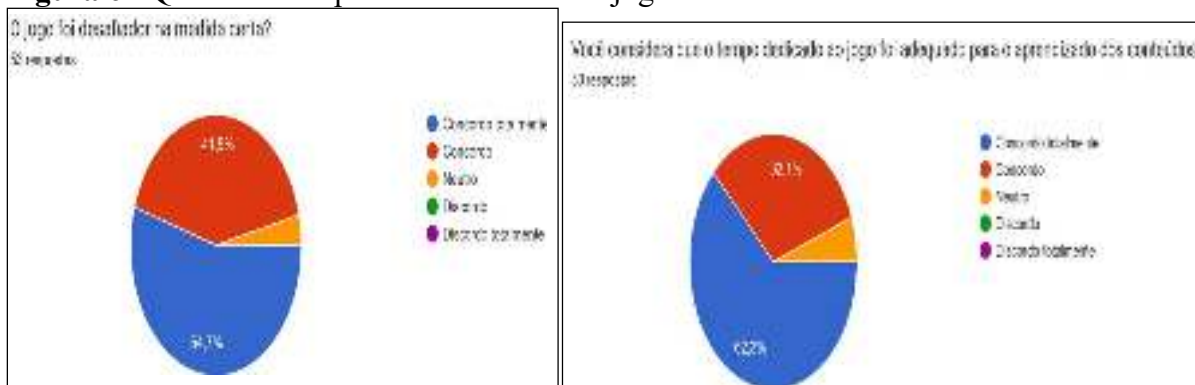
Quanto a motivação e engajamento os dados da Figura 5 mostram uma tendência positiva na motivação para aprender mais sobre os temas abordados no jogo, destacando a colaboração entre os jogadores.

Figura 5 - Questões e respostas sobre motivação e engajamento.



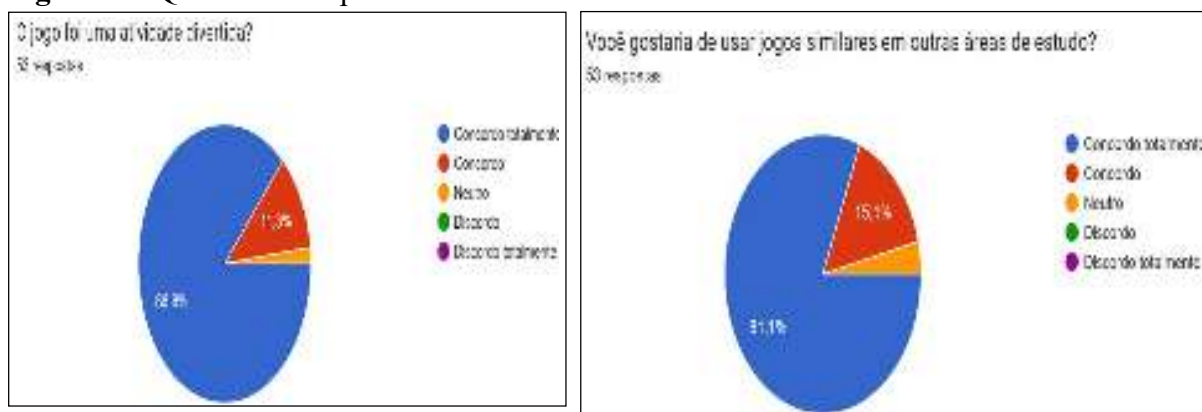
A maioria dos participantes considerou o jogo desafiador na medida certa e sentiu que o tempo dedicado ao jogo foi adequado para o aprendizado dos conteúdos, indicando que a jogabilidade foi bem projetada para o propósito educacional (Figura 6).

Figura 6 - Questões e respostas relacionadas à jogabilidade.



Os resultados mostrados na Figura 7 indicam que o jogo foi percebido como uma atividade divertida e há um interesse expresso em usar jogos similares em outras áreas de estudo, ressaltando o valor do jogo não apenas como ferramenta educacional, mas também como uma atividade prazerosa.

Figura 7 – Questões e respostas sobre o interesse e diversão.



As perguntas abertas para avaliar os aspectos da aplicação do jogo “Cara a Cara geológico” foram:

1. Qual é a sua opinião sobre o jogo "Cara a Cara Geológico"? O que mais gostou e o que acha que poderia ser melhorado?
2. Você acredita que aprendeu novos conceitos geológicos com o jogo? Pode dar exemplos de algum conceito ou fato que você aprendeu ou compreendeu melhor através do jogo?

Como respostas a primeira pergunta analisou-se a nuvem de palavras gerada do aplicativo *wordcloud* obtendo-se aspectos positivamente destacados na aprendizagem, engajamento e diversão com termos como “legal”, “aprender”, “entendimento” e “interessante”, indicando que o jogo foi bem-recebido e proporcionou uma experiência de aprendizagem agradável e envolvente (Figura 8). Algumas respostas sugeriram a inclusão de mais opções de minerais e palavras-chave além de referências à necessidade de melhorias na qualidade dos materiais, como a durabilidade das cartas e a clareza das informações para facilitar o uso.

ambiente de aprendizagem ativo e engajador, onde os participantes puderam descobrir e compreender novos fatos e conceitos por si mesmos.

4 CONCLUSÃO

Este estudo demonstrou que o uso do jogo "Cara a Cara Geológico" no ensino de Mecânica dos Solos no ensino médio/técnico de Edificações resultou em um impacto positivo significativo no interesse, entendimento e motivação dos alunos em relação à geologia. As respostas ao questionário e a análise das nuvens de palavras revelaram que o jogo não apenas aumentou o conhecimento dos estudantes sobre diversos conceitos geológicos, mas também promoveu uma abordagem de aprendizado mais engajadora e interativa. Os alunos apreciaram a dinâmica do jogo, o que evidencia a eficácia dos métodos lúdicos na educação técnica. O *feedback* sugere a necessidade de enriquecer ainda mais o conteúdo do jogo e melhorar a qualidade dos materiais usados. Em suma, o "Cara a Cara Geológico" provou ser uma ferramenta educacional valiosa, capaz de transformar o aprendizado técnico em uma experiência mais atraente e efetiva, enfatizando a importância de metodologias ativas e interativas no ensino de conceitos complexos.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo: Por que os jogos nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

SMITH-ROBBINS, S. This Game Sucks: how to improve the Gamification of Education. **Educause Review Online**, 2011. Disponível em: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1117.pdf>. Acessado em: 25 de março de 2024.



CARTOGRAFIA TÁTIL: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE COORDENADAS GEOGRÁFICAS

VITOR EMANUELL FERREIRA SILVA; FELIPE DA SILVA CONCEIÇÃO; WILLIAM DANTAS DE ANDRADE SILVA; YAN LUCAS SOARES MARQUES; NARLA SATHLER MUSSE DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente trabalho aborda o ensino de coordenadas geográficas em uma perspectiva inclusiva. Tal temática é vista por muitos alunos como complexa ao primeiro contato e, para estudantes com deficiência visual, pode-se tornar ainda mais difícil de ser abstraída. Devido a isso, o objetivo desta pesquisa se encontra no compartilhamento dos resultados obtidos de uma atividade prática, realizada na Escola Municipal Professor Mário Lira em Natal/RN, na turma do 7º ano 'B'. Para sua realização foram construídos 3 materiais didáticos táteis - um globo tátil com ênfase nos paralelos, um mapa tátil sobre os meridianos e um mapa tátil sobre as coordenadas geográficas, com o intuito de facilitar a compreensão temática e possibilitar a aprendizagem em uma óptica inclusiva. A metodologia utilizada se constituiu de revisões bibliográficas para fabricação dos materiais e de um estudo de caso com abordagem quali-quantitativa para avaliar a prática. Os dados obtidos foram coletados por meio de questionário impresso com questões objetivas que foram distribuídos para os 20 alunos participantes. Pelas respostas coletadas, a atividade não apenas facilitou o entendimento do assunto, como também estimulou o desenvolvimento de habilidades espaciais sinestésicas - como na localização de pontos - decorrente do aperfeiçoamento do raciocínio cartográfico. Além do viés incluyente, a concepção dos instrumentos táteis também foi permeada em uma educação interdisciplinar, com a abrangência de conteúdos matemáticos, e sustentável, utilizando produtos recicláveis. Logo, em razão do supracitado, nota-se que a utilização dos materiais didáticos elaborados contribuiu no processo de ensino-aprendizagem, propiciando a associação entre teoria e prática imediata na sala de aula e, assim, denotando uma educação democrática e concreta no espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino Inclusivo; Material Didático Tátil; Interdisciplinaridade; Coordenadas Geográficas; Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como principal objetivo a garantia da equidade de aprendizagem, com qualidade, para todos os alunos, independentemente de suas especificidades para aprender os diferentes assuntos. Em se tratando de assuntos específicos como a cartografia, há de se ter especial atenção aos materiais e abordagem didática a ser adotada. Isso acontece, porque a Cartografia é a vertente da ciência geográfica que estuda a representação da realidade por meio de mapas, que são inegavelmente o objeto de estudo cartográfico, conforme Nogueira (2008). Nesse âmbito, tendo os mapas como instrumentos inerentes para a compreensão cartográfica, um sub-ramo dessa ciência existe com a finalidade de garantir a oportunidade de assimilar o que diz um mapa. Esse, é a cartografia tátil, que Santos (2022) aborda como a vertente da ciência cartográfica referente a confecção de mapas

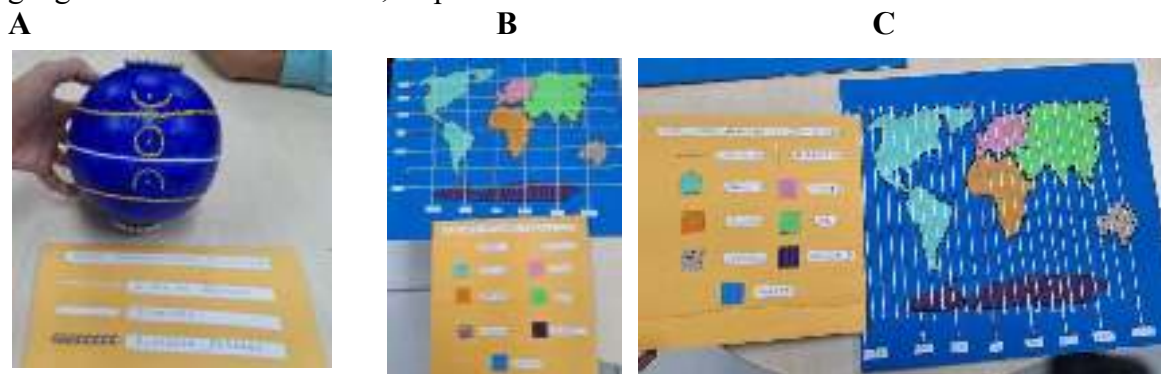
e de outros materiais que podem ser lidos por indivíduos com cegueira ou baixa visão. Tal segmento apresenta, então, grande relevância para alunos que precisam de materiais táteis que os auxiliem na compreensão dos fenômenos estudados.

Dessa forma, em um mundo dinâmico, no qual o cenário educacional está em constante transformação, a busca pelo uso de materiais didáticos táteis se faz indispensável. Ao oferecer uma contextualização dessa experiência, buscamos criar uma atmosfera de aprendizado, pois conforme Sena e Jordão (2020) a linguagem cartográfica só será potencializada a partir de métodos que todos os públicos possam utilizar. Portanto, com a intenção de ampliar o diálogo sobre essa temática, o objetivo deste trabalho é compartilhar os resultados obtidos no uso de materiais didáticos táteis sobre coordenadas geográficas com os alunos do 7º ano 'B', da Escola Municipal Professor Mario Lira, em Natal/RN.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia adotada neste trabalho consistiu, primeiramente, em uma pesquisa bibliográfica – tanto sobre o conteúdo de coordenadas geográficas, quanto sobre educação e cartografia inclusiva para adaptação dos materiais realizados – seguida de um estudo de caso, em uma abordagem quali-quantitativa dos dados coletados. O enfoque na temática de coordenadas geográficas decorre de um trabalho da matéria de cartografia, presente no 2º período da Licenciatura em Geografia do IFRN – Campus Natal Central. Para desenvolver esta ação foram elaborados três materiais: dois mapas táteis e um globo tátil.

Figura 1: Materiais produzidos: em A, globo tátil; em B e C mapas táteis, das coordenadas geográficas e dos meridianos, respectivamente.



Fonte: Autoria Própria (2023).

Para o globo tátil, foram utilizados uma bola de isopor, miçangas¹ (para os círculos polares), cola 3D amarela (para os trópicos e as convenções cartográficas táteis) e barbante (para a linha do equador), além de tinta azul. Para os mapas táteis, barbantes representaram as linhas imaginárias e cola 3D preta foi utilizada para contornar os continentes – estes feitos de vários tipos de papéis texturizados, como cartolina guache (América), camurça (Europa), crepom (África), EVA texturizado (Ásia), papel microondulado (Antártida) e cartolina pintada por pontos de cola 3D pretos (Oceania), além do EVA azul, representando os oceanos. Além disso, as legendas de todos os materiais foram elaboradas em parceria com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFRN, que colaboraram com a escrita em braile presente nelas.

A confecção desses materiais teve como parâmetro as convenções estabelecidas pelo Laboratório de Cartografia Tátil Escolar (LABTATE), da Universidade Federal de Santa Catarina – referência no país – a partir das variáveis gráficas existentes, como o tamanho dos pontos e das linhas utilizadas nos mapas em decorrência do uso da cola 3D, além de padrões

¹ Pequeno objeto decorativo comumente utilizado para enfeitar colares.

presentes no globo tátil, como os símbolos da linha do equador e dos trópicos de câncer e de capricórnio. Em consonância com as demandas sustentáveis que o século XXI exige, a base dos mapas e das legendas foi toda construída sobre papelão, além de tampinhas de garrafa para confecção de marcadores revestidos com papel reutilizado (Figura 2), que foram empregados em cima dos mapas para sinalizar qual grau da linha imaginária estava sobre eles.

Figura 2: Marcadores feitos de tampa de garrafa.



Fonte: Autoria própria (2023).

O trabalho foi apresentado no dia 06/12/2023, na Escola Municipal Professor Mário Lira – localizada no bairro Dix-Sept Rosado, na zona oeste de Natal/RN (figura 3) – com 20 alunos do 7º ano ‘B’ e, ao final, aplicamos um questionário impresso com 7 perguntas objetivas referentes a nossa abordagem teórico-prática.

Figura 3: Localização da Escola Municipal Professor Mario Lira.



Fonte: Google Maps.

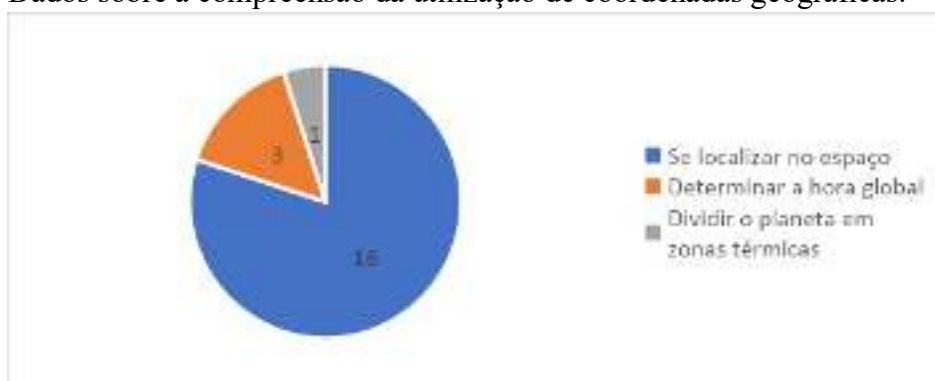
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cartografia é uma das mais importantes vertentes da geografia, pois o objeto de estudo de toda a ciência geográfica, o espaço, é inicialmente lido e interpretado por meio dela. Nesse sentido, a leitura de mapas se torna um instrumento inerente ao ensino cartográfico, já que é por meio deles que o espaço é representado. Nos mapas há elementos essenciais e outros complementares, dos quais estão as coordenadas geográficas que são responsáveis pela localização de qualquer ponto no planeta, denotando sua importância.

Apesar de sua relevância, o ensino de coordenadas pode ser visto como mais

complexo, pela bagagem matemática que o acompanha. Então, com a finalidade de aliar teoria e prática, pois Castrogiovanni (2009) disserta em seu trabalho sobre a importância de criar vivências pedagógicas que potencializem as experiências dos estudantes, o trabalho apresentado na Escola Mario Lira foi segmentado em três momentos. Primeiramente, o globo tátil foi utilizado para explicar sobre os paralelos, latitudes e zonas térmicas; seguido do mapa de meridianos, exemplificando acerca das longitudes e dos fusos horários, ou seja, as linhas imaginárias foram elucidadas para, por fim, o mapa de coordenadas ser abordado. Essa sequência proporcionou a compreensão dos discentes de forma bem sucedida, já que 80% deles responderam corretamente sobre a principal função das coordenadas geográficas, demonstrando que não houve confusão na associação dos materiais didáticos e de seus respectivos conteúdos (figura 4).

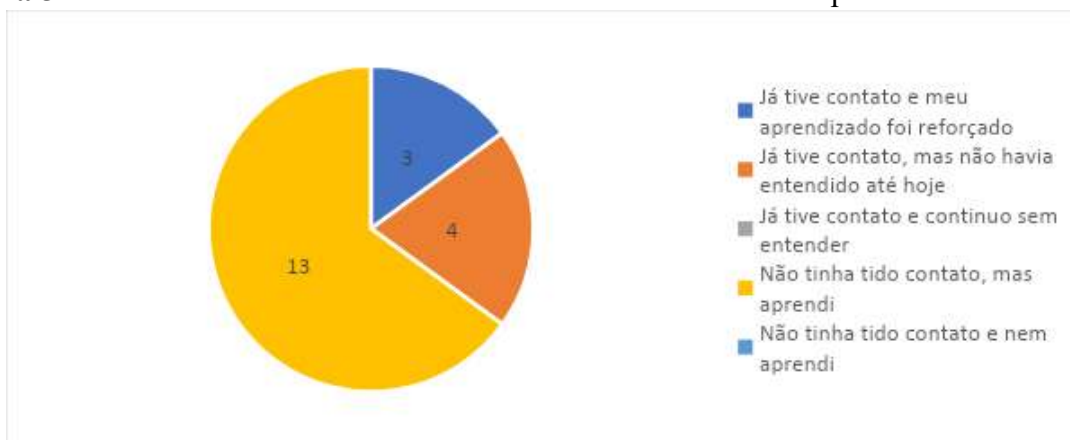
Figura 4: Dados sobre a compreensão da utilização de coordenadas geográficas.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Por estarem no 7º ano do ensino fundamental, os alunos da Escola Mário Lira deveriam ter tido contato com o conteúdo de coordenadas, já que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal temática é vista no 6º ano do ensino fundamental. Todavia, na questão “você já teve contato com o conteúdo de coordenadas geográficas?”, de acordo com as respostas obtidas, 14 alunos ainda não tinham visto o assunto e 7 disseram que sim. Ainda sobre o contato com o conteúdo, perguntamos sobre a compreensão deles e obtivemos uma resposta positiva a didática utilizada (figura 5).

Figura 5: Dados sobre o contato com a temática abordada e sobre o aprendizado.



Fonte: elaboração própria (2023)

A opção de utilizar ferramentas táteis vai de encontro com o ensino inclusivo e democrático, voltado a oportunizar aprendizagem para todos, sem restrições. Conforme Moreira e Coelho (2019), o professor precisa ter consciência e compreensão do processo de

aprendizagem do aluno com cegueira ou baixa visão, que é diferente do aluno vidente. Essa foi a perspectiva elementar para a elaboração do trabalho, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) que em seu 3º artigo disserta sobre o princípio da igualdade de condições.

Dessa forma, a busca pelo desenvolvimento dos conceitos geográficos utilizados esteve associada à recursos táteis. Nesse viés, o deficiente visual, constrói seu conhecimento a partir dos sentidos remanescentes, além de utilizarem habilidades cinestésicas e sistemas simbólicos alternativos (Fortes, 2011). Evidenciando a compreensão dos estudantes, quando perguntados sobre “o que são mapas táteis”, dentre os 20 alunos, 18 afirmaram que “mapas táteis são ferramentas que auxiliam o ensino também por meio do tato”, enquanto apenas 2 afirmaram que eles têm “apenas a visualização como princípio”. Além do mais, na questão “como você se sentiu explorando mapas táteis”, 95% dos alunos afirmaram que se divertiram explorando os mapas táteis e 5% deles não tiveram esse sentimento. A figura 6 demonstra a exploração do mapa de meridianos por uma estudante.

Figuras 6: Aluna explorando os mapas táteis.



Fonte: Autoria Própria (2023).

Um dos objetivos dos materiais didáticos, além da perspectiva da ttilidade, também está na sustentabilidade. Dessa forma, utilizamos materiais recicláveis, como papelão e tampas de garrafas, fato reconhecido por 100% dos alunos quando perguntamos “que tipo de materiais você percebeu em nossos mapas”. Isso mostra como foi notória a percepção do uso de tais matérias e a noção por parte dos estudantes de que se utilizou objetos que foram reciclados, contribuindo para o meio ambiente, reinserindo o produto na cadeia de produção.

Nesse viés, Oliveira e Costa (2010) destacam que:

Reutilizar: Significa fazer com que um material ou um objeto tenha o maior tempo de vida útil possível, retardando ao máximo sua ida para um aterro ou sua reciclagem. Reciclar significa reinserir o produto no processo produtivo, utilizando a sua matéria-prima em substituição a matérias-primas virgens (Oliveira e Costa, 2010, p. 16-17).

Ademais, vale destacar a interdisciplinaridade, sobre ela, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de

complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (Brasil, 2000, p.75).

Desse modo, agregada a perspectiva geográfica, a matemática esteve presente, pois os alunos foram instigados a colocarem marcações no mapa de coordenadas e observar latitudes e longitudes, calculando a diferença dessas medidas postas em relação à linha do equador e ao meridiano de Greenwich, porque são os pontos de referência (0°).

Por fim, referente a questão “como você avalia a abordagem do conteúdo, juntamente com o material didático utilizado”, 90% dos alunos afirmaram que foi “ótima”, 10% disseram ter sido “boa, contudo, poderia ser melhor” e nenhum aluno citou “regular” ou “ruim”. Diante das respostas obtidas, consideramos que foi uma experiência exitosa, que colaborou na explicação e assimilação do conteúdo referente as coordenadas geográficas, como pode ser observado na figura 7.

Figura 7: Imagens da prática realizada: em A, explicação do mapa com meridianos; em B, do globo tátil; em C, o mapa de coordenadas.



Fonte: Autoria Própria (2023).

4 CONCLUSÃO

Com base no apresentado, demonstra-se que a utilização dos materiais didáticos táteis proporcionou uma experiência produtiva para os alunos da escola municipal. Isso se evidencia nos questionamentos, aos quais as respostas foram majoritariamente positivas, seja na compreensão do conteúdo, seja na abordagem utilizada. Portanto, o desenvolvimento das habilidades cartográficas com os recursos táteis trouxe consigo interação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais**. Brasília, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Feitas. **Educação Inclusiva**. Natal: Ifrn, 2011.

FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. Cartografia Escolar e Inclusiva: construindo pontes entre a universidade, a escola e a comunidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 135-157, jan. 2017.

MOREIRA, Jefferson Vieira; COELHO, Alex Almeida. Jogos Cartográficos: metodologias práticas para o ensino de geografia em uma escola estadual do município de tefé – am. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 25-41, nov. 2019.

NOGUEIRA, Ruth Emilia. **Cartografia**: representação, comunicação e visualização de dados espaciais. 2. ed. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2008. 314 p.

OLIVEIRA, César Augusto Dias de; COSTA, Sthéfane Cecília da Silva. Projeto Cidadão. **O Lixo Agora é Problema de Todos**. 2010. Disponível em: <<http://cpsustentaveis.planejamento.gov.br/assets/conteudo/uploads/responsabilidadecompartilhada.pdf>>.

SANTOS, Bruno da Silva. **Cartografia Inclusiva**: o uso de mapas táteis no ensino de geografia. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. A cartografia tátil e os cadernos do aluno: possibilidades e desafios para o ensino de geografia na rede pública de são paulo. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 61, p. 6-23, 2020.



A CORRELAÇÃO ENTRE A BNCC E A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LUCIANA OLIVEIRA

Introdução: Tendo o trabalho docente voltado ao processo de alfabetização como objeto de estudo, o presente trabalho buscou analisar e estabelecer uma correlação entre as diretrizes contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os pressupostos da Teoria Histórico-Crítica. **Objetivo:** Analisar as diretrizes curriculares nacionais voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e a forma como as diretrizes são implementadas nas práticas pedagógicas de professores da rede pública de ensino. Objetivou-se também compreender as contribuições da Teoria Histórico-Crítica para o trabalho docente no processo de alfabetização. **Metodologia:** A metodologia de pesquisa empregada neste trabalho foi de caráter qualitativo, realizada através de pesquisa bibliográfica, em que se investigou os componentes da BNCC em correlação com autores que abordam a Teoria Histórico-Crítica. Para orientar o estudo proposto, foi realizada rodas de conversas com professores da rede pública de ensino de modo a compreender, a partir do ponto de vista dos professores, a compreensão sobre as diretrizes da BNCC e como o trabalho docente é direcionado a partir disso. **Resultados:** A referida teoria objetiva o ensino sistematizado onde o aluno é capaz de assimilar os conteúdos e atribuir significado para realizar conexões relevantes entre os conteúdos aprendidos e seu contexto de vida. Assim, a alfabetização é vista como um processo que vai além do mero domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, mas é compreendida como parte de um contexto amplo que atravessa a formação crítica e social do indivíduo. Em concordância com a teoria apresentada, a BNCC aponta objetivos voltados à aprendizagem significativa, ao desenvolvimento integral dos indivíduos, ao protagonismo na construção do conhecimento e às experiências sócio emocionais vivenciadas no espaço escolar. **Conclusão:** Os resultados obtidos demonstram que a BNCC é uma base teórica e compete aos professores o desenvolvimento de estratégias e dinâmicas metodológicas que resultem em aprendizagem significativa para os alunos. O presente trabalho constatou que muitas vezes, no trabalho docente, a teoria caminha distante da prática, reflexão que pode ser apontada, a partir do trabalho realizado, como o maior desafio docente no processo de alfabetização.

Palavras-chave: **ALFABETIZAÇÃO; TEORIA; BNCC; TRABALHO; APRENDIZAGEM;**



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

WEMERSON LEONARDO CRUZ DA SILVA; LOURENÇO OLIVEIRA DOS SANTOS;
WEBERTON ALVES DOS SANTOS; ARIADNA MENESES REGO; LEILANE FERNANDES
DE QUEIROZ

Introdução: O estágio supervisionado II é um componente essencial na formação de professores de Ciências Agrárias, proporcionando experiências práticas e contribuindo para o desenvolvimento da competência pedagógica dos futuros educadores. Neste contexto, este trabalho aborda os diversos aspectos envolvidos nesse estágio e suas contribuições para a formação dos professores. **Objetivo:** Este relato de experiência tem como objetivo investigar as experiências e contribuições durante o processo formativo do professor de Ciências Agrárias, especificamente no estágio supervisionado II. Busca-se compreender como essas vivências impactam a formação dos educadores e fornecer informações para o aprimoramento dos programas de formação de professores nessa área do conhecimento. **Relato de Caso/Experiência:** O estágio foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus Codó, acompanhando turmas do ensino técnico integrado ao ensino médio nos cursos de técnico em agropecuária e técnico em meio ambiente. Disciplinas como Olericultura e Tópicos Ambientais foram observadas, permitindo aos estagiários vivenciarem situações reais de ensino e aplicarem conhecimentos teóricos na prática. Durante o estágio supervisionado II, os estagiários enfrentaram desafios que contribuíram para o crescimento e aprendizado, desenvolvendo habilidades pedagógicas essenciais para lidar com situações reais de ensino. As experiências práticas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento da competência pedagógica, permitindo a aplicação de conhecimentos teóricos na prática e o aprimoramento das habilidades necessárias para atuar como educador. **Conclusão:** A reflexão sobre as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado II é fundamental para identificar pontos fortes e áreas de melhoria na formação dos professores de Ciências Agrárias. Documentar e analisar essas vivências contribui significativamente para o aprimoramento dos programas de formação de professores, promovendo uma prática docente mais sólida e eficaz.

Palavras-chave: **DESENVOLVIMENTO; ENSINO; COMPETÊNCIAS; VIVÊNCIAS; OBSERVAÇÃO;**



ARTES E FORMAÇÃO INTEGRAL: ALGUNS ATRAVESSAMENTOS POR MEIO DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DE FEIRA DE SANTANA-BA

DOMINGOS DE SANTANA NETO; BIANCA TOURINHO PEDREIRA DE AMORIM

RESUMO

Este trabalho se concretiza diante das propostas trabalhadas no âmbito das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. As atividades realizadas abarcaram conteúdos do componente de Artes, possibilitando outros olhares dessa disciplina que muitas vezes não possui a valorização que merece. Sendo assim, buscou-se relatar algumas das ações que consideramos significativas para o processo formativo crítico e reflexivo dos estudantes que participaram delas. Elenca-se como objetivos a possibilidade de uma educação mais conscientizada, que valoriza os aspectos humanos e sociais por meio das práticas artísticas. Dito isto, as atividades percorreram caminhos diversificados por meio das variadas linguagens artísticas. Com isso, o método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi de relato de experiência através das exposições das atividades, coadunando com a bibliografia estudada durante a pós a aplicação dos conteúdos voltados para o campo das Linguagens. Como resultado, foi possível identificar a construção da autonomia dos estudantes, bem como o fomento da curiosidade e respeito pela diversidade por meio das práticas artísticas. Sendo assim, considera-se o percurso caminhado de extrema relevância para a formação dos autores e dos participantes das atividades, garantindo uma visão divergente da que tem sido posta nos últimos anos acerca do campo artístico trabalhado no contexto escolar. Concluiu-se que, de fato, o processo formativo e pedagógico é contínuo e mútuo. Através dessas atividades, foi possível perceber que o contexto escolar precisa de diversificadas possibilidades de ensino, tendo em vista a sociedade em que estamos inseridos/as. Por fim, entende-se a importância de projetos que inclui estudantes de licenciatura em contato com a escola, possibilitando vivências reais e uma formação sólida.

Palavras-chave: Formação crítica; Arte-educação; Formação de professores; Metodologias de ensino diversificadas; Formação humana.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no âmbito de práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, realizado através da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, no Centro de Educação Básica - CEB da própria instituição, onde possui convênio com a Prefeitura Municipal.

O texto buscará discutir sobre as possibilidades formativas que se inserem por meio das práticas pedagógicas no ensino de Artes, caminhando para uma formação que busque não somente o desenvolvimento intelectual, mas a formação humana e social, almejando um processo formativo que objetive a formação integral do sujeito.

Por fim, os objetivos propostos neste trabalho buscam identificar como as práticas no ensino de Artes podem contribuir para uma formação sólida e integral do sujeito, e quais as formas de se trabalhar conteúdos dessa área do conhecimento para fomentar uma educação

emancipadora e para a autonomia.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa para explorar a interseção entre artes e formação integral. Sendo assim, diante das experiências vivenciadas no projeto, e das leituras realizadas no decorrer e após o mesmo, buscamos realizar um relato de experiência para identificar como a prática e a teoria se correlacionam no âmago das práticas educativas no contexto escolar, mais especificamente, nos conteúdos do componente de Artes.

Reconhecemos que nosso estudo possui limitações, incluindo o período de realização das atividades (18 meses) e a subjetividade inerente à pesquisa qualitativa. Além disso, garantimos que todas as considerações éticas foram seguidas durante o estudo, incluindo a obtenção do consentimento informado dos participantes e a garantia de sua confidencialidade e anonimato.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da globalização dos sistemas de internet pelo globo, passou-se a se denominar como Sociedade da Informação o grupo social que estivesse inserido no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's (telefones, internet, computadores, acesso a produções bibliográficas por meio digital e etc.). Sendo assim, a sociedade se depara com um modo de viver completamente divergente de alguns poucos anos atrás.

A partir dessa discussão, a escola é compreendida como um espaço fundamental de socialização e formação do sujeito para conviver na sociedade. Com isso, a grande massificação da tecnologia permitiu um acesso precoce a um mundo inteiramente virtual, ocasionando em problemáticas de comunicação real e convivência social, por exemplo, no próprio contexto escolar (De Paiva, 2015).

Diante disso, surge uma emergência no contexto educativo de propor mecanismos educativos que sejam atrativos para essa nova geração que foi denominada como Geração Z. Por meio dessa emergência de caráter social, começam a surgir debates acerca da inserção de estudantes na produção de materiais que contribuam para a solidificação do conhecimento teórico obtido por meio das aulas (Wosniak; Placido, 2022). Com uma sociedade que vem se modificando a cada dia, entendeu-se a necessidade de fomentar o protagonismo estudantil dentro do processo de ensino-aprendizagem, surgindo teorias e discussões importantíssimas para o processo de formação na escola.

Através dessas nuances, a Cultura Maker chega por meio de uma proposta do PIBID, objetivando propor a inserção de professores/as em formação no contexto escolar, para que possibilitasse a aplicação de práticas que visavam a inserção de estudantes em atividades que buscassem a conexão entre o fazer e o saber (Henrique, 2011).

Sendo assim, fui um dos participantes do edital em que ocorre a formalização do subprojeto do curso de Pedagogia, ficando responsável pelo componente curricular de Artes, no 5º ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os registros obtidos por meio de fotografia estarão nas figuras seguintes, buscando pontuar algumas das atividades realizadas e discutir brevemente alguns pontos acerca das práticas artísticas para a formação integral, bem como indicar quais objetivos essas práticas almejavam para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais emancipador e autônomo (Da Silva Clemente, 2013).

Como referencial teórico, serão utilizados os escritos dos/as seguintes autores/as: Schlindwein (2015), Cirqueira (2023), da Silva Clemente (2013) e Marques e Mendes (2022). A seleção das obras bibliográficas acima citadas não elimina a importância de outros/as autores/as importantes para se pensar o ensino de Artes no Brasil. Tais documentos foram analisados mediante algumas discussões com outra bolsista de Iniciação à Docência que formou dupla com conjunto comigo.

Tendo em vista a vigência da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que trata sobre o ensino de conteúdos da história africana e indígena, realizamos atividades voltadas para a valorização da arte africana, trazendo questões sociais, culturais e estéticas para trabalharmos as diferenças e o respeito, contribuindo para uma formação antirracista.

Figura 1 – Produção dos/as estudantes sobre texturas africanas.



Fonte: O autor. Centro de Educação Básica/UEFS. 23/11/2023.

No mesmo ano, trabalhamos a importância da prática artística da dança e seus benefícios para a saúde. Com essa atividade, objetivamos pontuar a necessidade de um olhar mais crítico e reflexivo de atividades que, muitas vezes, são tidas como menos importantes. Além disso, buscamos trabalhar a autoestima e a socialização dos/as estudantes por meio de apresentações artísticas acerca dos gêneros musicais e tipos de dança da preferência de cada um/a deles/as. Essa atividade foi de grande importância na nossa atuação enquanto iniciantes à docência, contribuindo para novas perspectivas de ensino no campo das Artes (Marques; Mendes, 2022; Cirqueira, 2023).

Figura 2 – Aula sobre a dança e os benefícios para a saúde.



Fonte: O autor. Centro de Educação Básica/UEFS. 31/08/2023.

Por meio dessas atividades, compreendemos a necessidade da formação em artes no currículo escolar. Diante da necessidade de contribuir para a construção de habilidades e competências socioemocionais, entendemos a importância de trabalhar com os estudantes: o desenvolvimento da criatividade e imaginação: as artes estimulam o processo criativo e de imaginação, possibilitando aos estudantes a exploração de novas ideias e soluções de forma não linear/tradicional; a inclusão e diversidade: as artes possibilitam a inclusão ao permitir a convivência com a diversidade de perspectivas, cultural e de experiências, permitindo que estudantes se conectem com diferentes realidades à sua volta; a interdisciplinaridade e conexões: as artes permitem a junção de conhecimentos de variados componentes curriculares, possibilitando uma aprendizagem mais multidisciplinar e interconectada; e, por fim, a expressão emocional e comunicação por meio das práticas de expressão (teatro, música, dança, artes visuais, e etc.), e o pensamento crítico e reflexivo, questionando suposições e analisando tudo ao nosso redor (Schlindwein, 2015).

4 CONCLUSÃO

Os objetivos deste resumo ocorreram mediante a explanação das experiências vivenciadas por meio do PIBID/CAPES, pontuando quais práticas possibilitam a construção de uma formação integral, assim como quais formas de se trabalhar conteúdos que possam incluir os/as estudantes no processo formativo autônomo e de maneira protagonista.

Enquanto docente que realizou as atividades e acompanhou a turma durante o ano de 2023, consegui compreender de maneira significativa a importância das práticas artísticas numa formação humanística e emancipadora. Colocar estudantes em contato com atividades que os/as mesmos/as fossem protagonistas no processo possibilitou uma vivência surreal para ambos os lados (docente e estudantil).

Com isso, é possível corroborar quando dizem que o processo formativo nunca termina. Enquanto professor/a, aprendemos de maneira constantemente, seja por meio de cursos de formação continuada, quanto por meio das nossas práticas diárias no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

CIRQUEIRA, Ana Layze S. **Contribuições das linguagens artísticas para a formação integral da criança: dança, música, teatro e artes visuais.** 2023.

DA SILVA CLEMENTE, Rosiane. **A presença das artes no currículo e suas contribuições para a formação integral do sujeito.** 2013.

DE PAIVA, Natália Moraes Nolêto; COSTA, J. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. **Psicologia. pt**, v. 1, p. 1-13, 2015.

HENRIQUE, Mário. **Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática.** 2011.

MARQUES, Edite Colares Oliveira; MENDES, José Ernandi. O ensino de artes no currículo da educação básica no contexto atual: Contradições e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. e022115-e022115, 2022.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. spe, p. 419-433, 2015.

WOSNIAK, Vanderlei; DE CASTRO, Cloves Alexandre; PLACIDO, Reginaldo Leandro. Protagonismo estudantil: a participação dos estudantes nos espaços de debate. **Cadernos**

CIMEAC, v. 12, n. 2, p. 129-147, 2022.



ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO POR VIDEOCONFERÊNCIA: UM RELATO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE SURDO

LUCAS DA COSTA FONSECA

RESUMO

A presente pesquisa apresenta e discute aspectos sobre uma experiência voltada ao ensino teórico-prático de Libras como primeira língua para um estudante surdo em aulas ao vivo por uma plataforma de videoconferência. O objetivo geral estabelecido para o estudo foi de apresentar e discutir os benefícios e potencialidades do ensino de Libras como primeira língua no formato on-line com aulas ao vivo. Com base nos objetivos específicos, foi explicitada uma conceituação geral de linguagem e as especificidades da língua, bem como questões relativas ao ensino de Libras como primeira língua a partir da experiência vivenciada e foi feita uma análise acerca das contribuições do conteúdo ensinado. A metodologia definida é de natureza bibliográfica, com método de observação e abordagem qualitativa, além de se constituir também como um estudo de caso, visto que o ensino-aprendizagem foi o objetivo analisado profundamente no processo da pesquisa. A partir da análise dos resultados obtidos foi possível compreender que os temas selecionados para a formação foram adequados, pois tratam de questões importantes relativas à área da Libras. Além disso, foi observada uma eficácia no ensino tendo a Libras como língua de instrução na ministração do conteúdo expositivo e nos momentos dedicados à prática para a retenção do aprendizado. Em síntese, conclui-se que o conteúdo ministrado em Libras foi um fator fundamental para alcançar o aprendizado nas aulas, e que o formato de encontros ao vivo por videoconferência foi considerado eficaz, pois oportunizou ao estudante uma participação ativa nos estudos propostos para a programação da formação ofertada.

Palavras-chave: Educação; Experiência; Curso online; Libras; Surdez.

1 INTRODUÇÃO

A Libras foi reconhecida como língua por meio da Lei 10.436/2002, que descreve os recursos linguísticos que fazem parte dessa língua utilizada pelas comunidades surdas do Brasil. O estudante surdo que tem a Libras como sua primeira língua (L1) deseja obter conhecimento através dessa língua, dessa forma, os conteúdos teórico-prático ministrados em Libras podem ter uma maior eficácia para o aluno no processo de aprendizagem.

Considerando essa breve contextualização, os resultados dessa pesquisa podem ter impactos ou serem aplicados em salas de aulas de cursos de Libras no âmbito da educação profissional, em cursos de extensão, cursos livres etc.

Este trabalho se justifica por enfatizar o ensino de uma língua legítima para a comunidade surda. Gesser (2009), Quadros (2019) e Strobel (2009) corroboram a questão da importância do uso e valorização da Língua Brasileira de Sinais, bem como o seu ensino de forma que o surdo consiga se desenvolver plenamente.

O objetivo geral definido para este trabalho é apresentar e discutir os benefícios e

potencialidades do ensino de Libras como primeira língua (L1) no formato on-line com aulas ao vivo.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo é de natureza bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com base no conceito, foi realizada uma busca acerca dos trabalhos publicados recentemente nas áreas relacionadas à temática desta pesquisa. Além disso, o presente trabalho possui abordagem qualitativa e está baseado no prisma de estudo de caso.

As aulas delineadas para a formação foram realizadas na plataforma Google Meet. Os sujeitos participantes foram um professor ouvinte e um aluno surdo. O professor é o autor deste artigo, e o aluno estava em fase de preparação para o Processo Seletivo Especial (PSELib) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. As aulas foram acerca de temas teóricos e práticos de Libras, visando um desempenho satisfatório por parte do vestibulando.

Nos encontros ao vivo, foram realizadas aulas expositivas e dialogadas, com interação em tempo real, com o suporte de ferramentas complementares como WhatsApp e YouTube com fins educativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como finalidade a contribuição para a formação do estudante surdo para um fim específico: o vestibular para ingresso na graduação em Letras-Libras. Com relação a questões formativas, é válido expor que “a formação escolar consiste no processo pelo qual os indivíduos adquirem e constroem conhecimentos em diversas áreas do saber e para os mais variados fins da atividade sociocultural” (Azeredo, 2018, p. 129).

Com relação aos conteúdos práticos, houve momentos durante as aulas em que o professor regente precisou apresentar determinados sinais acompanhados dos respectivos conceitos e contextualização, a fim de oportunizar uma aprendizagem significativa ao aluno. Dessa forma, o ensino foi implementado em Libras com alguns tópicos em português para que houvesse a assimilação de frases, palavras etc importantes para o vocabulário do aluno, pois “a Libras é a língua de interação e o português é para ser lido e escrito quando necessário” (Quadros, 2019, p. 160).

Foi observada a eficácia nesse formato de aulas particulares com a finalidade de contribuir na aprovação do aluno surdo através de conhecimentos em Libras nos momentos de exposição e em um segundo momento, dedicado a exercícios de fixação realizados por meio de perguntas sobre o tema estudado.

4 CONCLUSÃO

A partir dos resultados e reflexões obtidas durante e após o término da formação, foi possível concluir que pelo fato de as aulas terem sido ministradas inteiramente na primeira língua do aluno, foi possível proporcionar uma plena compreensão das temáticas que fizeram parte do curso, bem como estabelecer importantes momentos para esclarecer dúvidas no Google Meet e também pela ferramenta WhatsApp.

Ademais, foi possível chegar a constatações sobre como aulas ao vivo por videoconferência podem ter a mesma qualidade de aulas ministradas presencialmente, a diferença é que cada formato utiliza recursos distintos, mas a finalidade é a mesma: proporcionar o aprendizado.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.

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.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-depesquisa-social.pdf>

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf



CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEÚDO E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

AILSON GOMES DE LIMA; PRISCILA MARIA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

O presente estudo baseia-se no capítulo "Formação de Professores para o Ensino Médio: Conteúdo e Ensino-Aprendizagem", publicado no livro "Desafios da Educação na Contemporaneidade - Vol. 9", organizado pelo Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral em 2023. O estudo aborda a formação de professores para o ensino médio no contexto educacional brasileiro, destacando a discrepância entre o currículo oficial e os objetivos de aprendizagem no contexto do ensino médio, que se evidencia principalmente por altos índices de repetência, evasão e baixo desempenho. Diante desse cenário, esta pesquisa busca compreender o desenvolvimento das formações de professores nesse nível de ensino, considerando os desafios enfrentados pelos educadores, especialmente diante da introdução de novos conceitos no ensino médio. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica para embasar o estudo, destacando a importância da formação inicial e continuada dos professores para aprimorar a qualidade da educação e o aprendizado dos alunos. Isso é especialmente relevante dado que o Ensino Médio, como um nível educacional complexo, demanda uma atenção crescente à formação de professores (MORENO, 2016). Pesquisas indicam que escolas secundárias enfrentam crises e mal-estar entre os professores, evidenciando dificuldades na adaptação a novas filosofias e condições de trabalho (MÉNDEZ E GONZÁLEZ, 2018). Ademais, o processo de formação e aprendizagem dos professores no Ensino Médio é composto por três elementos essenciais: os conteúdos abordados na formação, as aprendizagens adquiridas e as condições oferecidas para o desenvolvimento dessas capacidades (MARCELO, 2015). Apesar do consenso sobre a inclusão de diversas áreas do conhecimento na formação de professores, surgem divergências na teoria, política e prática educacional (FENSTERMACHER E RICHARDSON, 2015). Conclui-se, portanto, que a eficácia do sistema educacional está intrinsecamente ligada à qualidade do corpo docente, ressaltando a urgência da formação contínua dos professores dessa última etapa da educação básica para promover uma educação de excelência e atender às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: formação de professores; políticas; conteúdos; aprendizagem; educação.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem humana é um processo complexo que envolve modificações nas estruturas cognitivas e é crucial entender essas dificuldades, especialmente no contexto escolar. O problema que motivou esta pesquisa foi a falta de eficácia no processo de formação de professores para o ensino médio, levando à pergunta central: como são desenvolvidas as formações de professores para esse nível educacional no Brasil? O estudo busca identificar as práticas de formação de professores para o ensino médio, principalmente diante dos desafios decorrentes da introdução de novos conceitos no ensino médio.

Para a elaboração desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica em livros e artigos eletrônicos relacionados ao tema. É amplamente reconhecido que a formação inicial e o

desenvolvimento profissional dos professores desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade da educação e na aprendizagem dos alunos.

A primeira sessão, que tem como título “Ensino Médio como contexto e texto de formação de professores” ressalta que o Ensino Médio, como nível educacional complexo, demanda atenção crescente à formação de professores (MORENO, 2016). No Brasil, sua organização recente enfrenta desafios decorrentes de turbulências políticas e educacionais, resultando em lacunas na formação docente. Escolas secundárias lidam com crises e mal-estar entre os professores, evidenciando dificuldades na adaptação a novas filosofias e condições de trabalho (MÉNDEZ E GONZÁLEZ, 2018). A diversidade de programas educacionais e estruturas escolares contribui para a complexidade do trabalho docente, exigindo flexibilidade e adaptabilidade (MONTEIRO, 2016).

O currículo do Ensino Médio enfrenta tensões entre a aspiração de elevar a formação dos alunos e a realidade de uma cultura pedagógica não preparada para esse propósito (MERCHÁN, 2005). O desempenho escolar, marcado por altas taxas de inadequação e abandono, revela desafios significativos no sistema educacional (MERCHÁN, 2005). A crise de identidade dos professores secundários reflete-se em visões negativas da legislação educacional, destacando a necessidade de abordagens mais eficazes na formação e valorização docente (BOLÍVAR, 2014).

Nesse contexto, compreender os desafios enfrentados pelos professores do Ensino Médio e promover estratégias eficazes de formação torna-se essencial para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem nesse nível educacional.

A segunda sessão, que tem como título “Os conteúdos da formação e aprendizagem da profissão” destaca o processo de formação e aprendizagem dos professores no Ensino Médio, os quais envolvem três componentes essenciais: os conteúdos abordados na formação, as aprendizagens adquiridas e as condições oferecidas para o desenvolvimento dessas capacidades (MARCELO, 2015).

Embora haja consenso sobre a inclusão de diversas áreas do conhecimento na formação de professores, surgem divergências na teoria, política e prática educacional (FENSTERMACHER E RICHARDSON, 2015). A formação do professor está intimamente ligada à concepção de ensino de qualidade e ao currículo educacional, refletindo questões ideológicas e sociais sobre educação (ESCUADERO, 2016a).

Para garantir uma formação eficaz, os professores precisam não apenas dominar os conteúdos disciplinares, mas também desenvolver habilidades morais e éticas (FENSTERMACHER E RICHARDSON, 2015). Além disso, é essencial compreender profundamente os alunos e seu ambiente para promover uma aprendizagem significativa (MARCELO, 2015). A colaboração com colegas, participação na vida escolar e reflexão sobre a prática também são aspectos cruciais da formação docente (ESCUADERO, 2016a).

A formação dos professores deve abordar uma variedade de conteúdos, mas sua qualidade não está na quantidade, e sim na relevância para o currículo e ensino, bem como na integração entre teoria e prática (FENSTERMACHER E RICHARDSON, 2015). Além disso, é fundamental que os programas de formação promovam o desenvolvimento de competências pedagógicas (ESCUADERO, 2016a). Além disso, a formação de professores no Ensino Médio visa desenvolver aprendizagens cognitivas, pessoais e sociais, bem como habilidades éticas e morais. Os programas de formação devem impactar positivamente o trabalho em sala de aula e a aprendizagem dos alunos, embora estabelecer e verificar essa relação não seja tarefa fácil (ESCUADERO, 2016a).

A terceira sessão intitulada “A perspectiva ética para a formação de professores do ensino médio” destaca a perspectiva ética para a formação de professores do Ensino Médio, que envolve um compromisso com a melhoria democrática e equitativa do ensino e da aprendizagem, em contraposição à manutenção do status quo. Isso implica reconhecer a

responsabilidade compartilhada de todos os setores da sociedade na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos (ESCUADERO, 2016b). A formação de professores desempenha um papel fundamental nesse processo, capacitando os educadores com valores, habilidades e práticas que promovam a justiça social e a equidade na educação (FENSTERMACHER E RICHARDSON, 2015).

A ética da justiça social exige que a educação seja considerada um direito essencial de todas as pessoas, e não apenas uma questão de mérito. Isso implica garantir uma educação de qualidade de forma equitativa, independentemente das barreiras sociais ou econômicas (CORTINA, 2015). Além disso, a ética da crítica social e educacional destaca a importância de desenvolver conhecimentos analíticos e críticos para compreender e superar as barreiras estruturais que limitam o acesso à educação de qualidade (ROMERO E LUÍS, 2017).

A ética do cuidado e responsabilidade enfatiza a importância das relações pessoais e sociais entre professores e alunos. Isso inclui reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno e cultivar relações baseadas no respeito mútuo e na preocupação com o bem-estar dos alunos (NIETO, 2017). Por fim, a ética do aprendizado e desenvolvimento profissional destaca a necessidade de os professores adquirirem as ferramentas conceituais e práticas necessárias para fornecer uma educação de qualidade (FURMAN, 2014).

Portanto, a perspectiva ética para a formação de professores do Ensino Médio visa promover uma educação democrática, justa e equitativa, baseada em valores de justiça social, cuidado e responsabilidade. Isso requer uma abordagem crítica das políticas educacionais e um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização deste estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica em livros e artigos eletrônicos que tratam sobre formação de professores para o ensino médio. Os critérios de inclusão dos materiais foram baseados em sua relevância para o tema e na data de publicação, com preferência por estudos mais recentes. A análise dos materiais foi realizada de forma crítica, com ênfase na identificação de tendências, lacunas no conhecimento e perspectivas futuras na área da formação de professores para o ensino médio, levando em consideração o contexto brasileiro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados e discutir as questões apresentadas neste estudo, fica evidente a importância crucial da formação de professores para o Ensino Médio no contexto educacional brasileiro. O estudo ressalta a discrepância entre o currículo oficial e os objetivos de aprendizagem, que contribuem significativamente para os altos índices de repetência, evasão e baixo desempenho nesse nível de ensino. Esses desafios refletem a necessidade de compreender e abordar as lacunas existentes na formação dos educadores.

Moreno (2016) destaca a importância crescente da atenção à formação de professores, dada a complexidade desse nível educacional, enquanto Méndez e González (2018) evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas escolas secundárias na adaptação a novas filosofias e condições de trabalho, sugerindo a existência de desafios significativos nesse processo.

Marcelo (2015) contribui para a discussão ao apontar três elementos essenciais no processo de formação e aprendizagem dos professores do Ensino Médio: os conteúdos abordados na formação, as aprendizagens adquiridas e as condições oferecidas para o desenvolvimento dessas capacidades. Por outro lado, Fenstermacher e Richardson (2015) ressaltam as divergências existentes na teoria, política e prática educacional, sugerindo a necessidade de superar tais disparidades para promover uma formação de professores mais eficaz.

Ademais, a conclusão de que a qualidade do sistema educacional está diretamente ligada

à competência do corpo docente é reforçada pela urgência enfatizada na formação contínua dos professores do Ensino Médio. Essa formação é vista como uma medida essencial para promover uma educação de excelência e atender às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, as citações destacam que esse processo enfrenta desafios significativos, desde a adaptação a novas condições de trabalho até as divergências existentes na teoria e prática educacional.

Assim, uma análise mais profunda desses resultados sugere que a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro, especialmente no Ensino Médio, requer não apenas investimentos na formação inicial e continuada dos professores, mas também a superação de obstáculos estruturais e conceituais que podem comprometer esse processo de modo significativo. Isso implica não apenas em abordar as lacunas existentes na formação docente, mas também em promover mudanças mais amplas no sistema educacional para criar um ambiente mais favorável ao desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação.

4 CONCLUSÃO

Com base na análise dos quatro eixos de tensão para a formação docente apresentados, é possível concluir que a formação de professores para o ensino médio enfrenta desafios significativos. Primeiramente, destaca-se a necessidade de os professores compreenderem não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os processos de aprendizagem dos alunos, o que demanda uma abordagem mais voltada para a mediação docente e uma compreensão mais aprofundada da aprendizagem como processo mental e prática social.

Além disso, surge a questão da universalidade da alfabetização, evidenciando a importância de considerar os contextos e comunidades específicos na formação dos professores. Também é ressaltada a necessidade de os professores atuarem como educadores cidadãos, refletindo sobre o papel do letramento na reprodução ou transformação da estrutura social. Por fim, destaca-se a tensão entre as políticas públicas e a formação inicial, evidenciando a importância de uma formação baseada em evidências.

Diante desses desafios, é fundamental repensar os currículos e práticas de formação docente, considerando as diversas dimensões do letramento e promovendo uma formação mais contextualizada e crítica. No entanto, é importante reconhecer as limitações do estudo, como a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o impacto das políticas públicas na formação docente, e apontar para futuras perspectivas de pesquisa que possam contribuir para o avanço na área da formação de professores para o ensino médio.

REFERÊNCIAS

BOLIVAR, A. **Ensino secundário obrigatório no Brasil. Em busca de uma identidade instável.** RECIFE, (2), 1, 2014

CORTINA, L. E. **A ética na formação de professores.** Revista Educação, 466, 269- 276, 2015.

ESCUADERO, J. M. A formação de professores e o direito a uma boa educação para todos. In: JM ESCUDERO (Coords.), **Formação de Professores e Educação de Qualidade para Todos.** São Paulo: Octaedro, 2016a.

ESCUADERO, J. M. **Compartilhando propósitos e responsabilidades para o aprimoramento democrático da educação.** Revista Educação, 339, 19-41, 2016b.

ESCUADERO, J. M. **As habilidades profissionais e o treinamento universidade: Possibilidade** REDU, 1, 2006.

FENSTERMACHER, D.; RICHARDSON, V. **Sobre como fazer determinações da qualidade do ensino.** Um documento preparado a pedido do Conselho de Estudos Comparativos Internacionais em Educação da Academia Nacional de Ciências, 2015.

FURMAN, G. **Como os líderes educacionais podem promover e apoiar a justiça social e as comunidades democráticas nas escolas?** São Paulo: Summus, 2013.

MARCELO, J. D. **A LDB e a formação de professores.** Revista Educação, 262, 63- 76, 2015.

MENDEZ, L. C.; GONZALEZ, M^a. T. **Didática na formação de professores.** Revista Educação, 535, 437456, 2018.

MERCHÁN, H. S. H. **Formação de professores no Brasil.** São Paulo: Atlas, 2005.

MORENO, J. **Aprender a Ensinar na Sociedade do Conhecimento.** Relatório final (HDNED), Banco Mundial, 2016.

MONTEIRO, L. **Professores e docentes num mundo em mudança: o papel fundamental da formação inicial.** Revista Educação, 340, 66-86, 2016.

NIETO, S. **Motivos para os professores continuarem com entusiasmo.** São Paulo: Octaedro, 2017.

OLIVEIRA, P. M. S. Formação de professores para o ensino médio: conteúdo e ensino-aprendizagem. In: CABRAL, Alderlan Souza (Org). **Desafios da educação na contemporaneidade - Vol. 9.** Ponta Grossa: AYA Editora, 2023. p. 439-451. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/livros/L368.pdf>

ROMERO, W. R; LUÍS. L. A. P. de O. **Professores e a motivação.** Revista Educação, 264, 66-101, 2017.



A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PRISCILA MARIA SILVA OLIVEIRA; AILSON GOMES DE LIMA

Introdução: Esta pesquisa propõe uma análise reflexiva sobre a importância da formação continuada para profissionais da Educação Especial, ressaltando a necessidade de treinamento constante para aprimorar suas habilidades, tanto no contexto da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. A formação continuada é crucial para o desenvolvimento de competências qualificadas, essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos da prática educacional inclusiva. **Objetivos:** O objetivo principal é destacar a relevância da formação contínua na promoção do sucesso da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula. Além disso, busca-se compreender o itinerário atual da formação continuada, propondo um novo enquadramento conceitual que priorize uma perspectiva atualizada e inovadora das especializações em Educação Especial no contexto da formação docente geral. **Metodologia:** Metodologicamente, este estudo se baseia em uma pesquisa bibliográfica que envolve a definição de critérios específicos para a seleção de fontes. Os critérios de inclusão dos artigos compreenderam relevância para o tema abordado, atualidade, relevância das fontes e pertinência às áreas de Educação Especial e formação continuada. A pesquisa também se fundamentou na análise de legislação educacional, especialmente a LDB 9.394/96. Quanto à abordagem metodológica, este estudo desenvolveu uma perspectiva qualitativa, buscando compreender a complexidade e a dinâmica das práticas educacionais inclusivas. O lapso temporal da pesquisa bibliográfica optou preferencialmente por publicações dos últimos 10 anos, garantindo a atualidade das fontes utilizadas. **Resultados:** Os resultados destacam o desafio pedagógico da profissionalização na Educação Inclusiva, que requer a adoção de metodologias baseadas em práticas inovadoras compartilhadas em sala de aula. Nesse contexto, é fundamental que os professores dos centros de Educação Especial possuam uma qualificação adequada para garantir um processo educacional de qualidade aos alunos com deficiências severas e permanentes. No entanto, um único curso sobre o tema não é suficiente para prepará-los para lidar com a diversidade na sala de aula, evidenciando a necessidade de uma formação mais abrangente e especializada. **Conclusão:** Assim, a formação contínua emerge como um pilar essencial para o desenvolvimento dessas práticas, permitindo a aquisição de novas competências e a constante atualização dos profissionais envolvidos na Educação Especial.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO ESPECIAL; PEDAGOGIA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; DESAFIOS; FORMAÇÃO**



INTERDISCIPLINARIDADE NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

AILSON GOMES DE LIMA; PRISCILA MARIA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

O presente trabalho pauta-se no Capítulo de Livro intitulado “Interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos” publicado no livro "Desafios da Educação na Contemporaneidade - Vol. 9", organizado pelo Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral em 2023. O estudo trata acerca da importância da interdisciplinaridade na Educação Básica (EB) brasileira, destacando a necessidade de uma abordagem educacional que transcenda os limites das disciplinas tradicionais. A revisão teórica baseia-se em autores que conceituam a interdisciplinaridade como uma integração ampla do conhecimento, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação de cidadãos preparados para os desafios contemporâneos. Uma mudança de paradigma na prática pedagógica é apontada como crucial para a efetiva implementação da interdisciplinaridade, destacando a necessidade de revisão dos currículos escolares para incorporar abordagens interdisciplinares de forma significativa. Isso implica em reorganizar os conteúdos de ensino para estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. A formação de professores é considerada fundamental para prepará-los para colaborar entre si e desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares. A formação continuada dos docentes é vista como essencial para atualizar suas práticas e promover uma educação mais integrada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EB são mencionadas como orientações regulatórias que incentivam a implementação da interdisciplinaridade nas escolas brasileiras, destacando a importância de uma abordagem integrada que promova a conexão entre diferentes áreas de conhecimento. Em conclusão, o capítulo argumenta que a interdisciplinaridade é uma necessidade para uma educação mais significativa e relevante. Destaca-se a importância de uma abordagem educacional que promova a integração entre diferentes áreas de conhecimento, além da formação contínua dos professores, revisão dos currículos escolares e adoção de diretrizes que favoreçam a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Relações Interdisciplinares; Processo de Ensino-Aprendizagem; Professor.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, as constantes discussões por melhorias na qualidade do ensino têm sido recorrentes, refletidas em esforços para elevar o desempenho dos alunos em testes internacionais. Dessa forma, a Educação Básica surge como um campo que demanda transformações profundas, especialmente no processo de ensino-aprendizagem, visando preparar os alunos para os desafios da vida, cultura, economia e sociedade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem fundamental, visando estabelecer relações cooperativas entre os diversos sujeitos envolvidos na educação. Neste cenário, este capítulo tem como objetivo analisar a interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos, buscando compreender seu funcionamento e impacto, refletindo sobre a necessidade de uma abordagem educacional que vá além dos limites impostos pela estrutura disciplinar tradicional.

A primeira sessão do capítulo que tem como título “O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, destaca que o processo de ensino-

aprendizagem na EB é um tema complexo e que envolve uma série de aspectos fundamentais para garantir a formação integral dos alunos. A interdisciplinaridade é apontada como essencial para abordar os problemas existentes no ensino, conforme proposto por Ander (2014).

Em consonância com o que é citado anteriormente, a pedagogia brasileira, baseada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1987), enfatiza a importância da interação entre professor e aluno, bem como a integração dos interesses individuais e coletivos para motivar a aprendizagem. Além disso, Salazar (2007) ressalta que a aprendizagem é uma atividade social que ocorre através da interação do aluno com o meio.

Desse modo, é primordial destacar que no contexto da EB, é necessário considerar as características específicas dos alunos, como idade, interesses e motivações, conforme relatado por Canfux (1997) citado por Ayala (2013). Além disso, é preponderante, também, destacar a importância de integrar os aspectos cognitivos, sociais e laborais no processo de ensino-aprendizagem para alcançar melhores resultados conforme afirma Ricardo (2010).

A interdisciplinaridade, segundo preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), requer uma abordagem metodológica que leve em conta as necessidades dos alunos e o contexto educacional. Dessa forma, como bem cita González (1999) é de extrema importância a necessidade de conhecer os fundamentos da interdisciplinaridade para sua efetiva implementação.

Além disso, Autores como Perera (2007), Fiallo (2012) e Salazar (2007) discutem a interdisciplinaridade como um processo que envolve a integração de saberes e competências, visando uma educação autêntica. A integração entre disciplinas é vista por Alvarez (1999) e Jover (1996) como essencial para uma abordagem interdisciplinar eficaz.

Em sequência ao que até aqui foi explanado, o capítulo disserta acerca de um segundo título identificado por “FASES PARA O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES”, o qual aborda a importância da integração interdisciplinar no contexto das Ciências Naturais na EB. Segundo as diretrizes apresentadas e conforme citado por Ander (2014), a integração passa por três fases essenciais:

- Integração para si: Nesta fase inicial, os professores e o grupo pedagógico reconhecem a necessidade de integração e superam desafios individuais para adotar uma abordagem interdisciplinar;
- A própria integração: Uma vez conscientizados, os professores trabalham coletivamente para determinar o que integrar, como e quando fazê-lo, através de um trabalho metodológico conjunto e;
- Integração na prática: Nesta fase, a integração é implementada em sala de aula, através de uma didática integrativa, promovendo o aprofundamento do conhecimento e a aquisição de novas competências, valores e modos de ação, com ênfase na autoavaliação e regulação do processo.

A integração interdisciplinar exige conscientização dos envolvidos, determinação dos conhecimentos a integrar, e alcançar a integração prática do cognitivo, social e trabalhista (Salazar, 2007). É fundamental que as atividades escolares atendam aos requisitos dessa abordagem para contribuir efetivamente para o ensino Salazar (2007).

Para superar deficiências teóricas e metodológicas, é necessário um aprofundamento teórico do coletivo educacional, especificando os aspectos sociais e trabalhistas necessários para a integração curricular e aplicando métodos e procedimentos adequados ao contexto da EB de acordo com Ricardo (2010).

Assim, a interdisciplinaridade na EB não apenas promove uma visão mais abrangente do conhecimento, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, onde a complexidade da realidade exige uma abordagem integrada e holística do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, é perceptível que a integração interdisciplinar na EB requer uma abordagem colaborativa entre os educadores, uma conscientização da importância da

integração, e uma aplicação prática que promova uma educação mais contextualizada e integral.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo baseou-se em uma extensa pesquisa bibliográfica, abrangendo tanto livros quanto artigos eletrônicos, os quais abordam a interdisciplinaridade na EB. Os critérios de inclusão dos materiais foram estabelecidos com base em sua relevância para o tema e na data de publicação, priorizando, sobretudo, além da qualidade, os estudos mais recentes. A análise crítica dos materiais foi conduzida com o intuito de identificar a relevância, lacunas no conhecimento e perspectivas futuras na área da interdisciplinaridade no contexto da EB, especialmente considerando o cenário brasileiro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados e discutir as questões apresentadas neste trabalho é perceptível a grande importância da interdisciplinaridade na Educação Básica, principalmente no que tange ao contexto educacional brasileiro. O estudo expõe a importância de se formar cidadãos integralmente, aptos a interpretar e entender com a devida precisão os conhecimentos investidos em sua formação fazendo uma correlação do todo de maneira integrada, ao invés de observar e desenvolver o conhecimento de maneira fragmentada sem despertar interesse e sentido na vivência daqueles que o estão construindo.

Autores como Fazenda (2013) e Moreira (2011) são referenciados para definir interdisciplinaridade não apenas como a junção de disciplinas, mas como uma abordagem que busca uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento. Essa compreensão holística é considerada essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da mera acumulação de informações.

Ademais, o texto baseia-se em obras como as de Delors (1998), que destacam a necessidade de uma educação que promova não apenas a transmissão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. Essas habilidades são consideradas fundamentais para a formação de cidadãos preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Assim, uma análise mais aprofundada destes resultados indica que a promoção da interdisciplinaridade é de fundamental importância para aprimorar a qualidade na formação dos estudantes do sistema educacional brasileiro, especialmente na EB. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma estratégia fundamental, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma abordagem mais holística e contextualizada da aprendizagem. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de adotar práticas interdisciplinares que ultrapassem as fronteiras tradicionais das disciplinas, capacitando os alunos para enfrentar os desafios complexos e interconectados do século XXI.

4 CONCLUSÃO

Em síntese, o capítulo de livro argumenta que a interdisciplinaridade não é apenas uma opção, mas sim uma necessidade para uma educação mais significativa e relevante. Através de um embasamento teórico sólido, ele ressalta a importância de uma abordagem educacional que promova a integração entre diferentes áreas do conhecimento, tanto no currículo quanto na prática pedagógica. A formação contínua dos professores é destacada como um aspecto fundamental desse processo, juntamente com a revisão dos currículos escolares e a adoção de diretrizes que favoreçam a interdisciplinaridade.

Autores como Pimenta (2005) são referenciados para enfatizar a importância de preparar os professores para colaborar entre si e desenvolver práticas pedagógicas que integrem diferentes áreas de conhecimento. A formação continuada dos docentes é vista como um processo essencial para atualizar suas práticas e promover uma educação mais interdisciplinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EB também são mencionadas como um marco regulatório que orienta a implementação da interdisciplinaridade nas escolas brasileiras. Essas diretrizes estabelecem princípios e orientações para a elaboração dos currículos escolares, destacando a importância de uma abordagem integrada que promova a conexão entre diferentes áreas de conhecimento.

Em adição, reconhece-se que a interdisciplinaridade não apenas enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas também os prepara para um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico, no qual problemas complexos exigem soluções multifacetadas e colaborativas. Portanto, a ênfase na interdisciplinaridade não deve ser vista como uma simples tendência pedagógica, mas sim como uma resposta essencial às demandas da sociedade contemporânea, que requer indivíduos capacitados para pensar de forma crítica, integrada e inovadora.

Em última análise, o capítulo sustenta que a promoção da interdisciplinaridade não é apenas uma questão de eficácia educacional, mas também de responsabilidade social. Ao investir na formação contínua dos professores e na revisão dos currículos para incorporar abordagens interdisciplinares, as instituições de ensino estão não apenas preparando os alunos para o sucesso acadêmico, mas também capacitando-os a se tornarem cidadãos engajados, capazes de enfrentar os desafios complexos e contribuir positivamente para a construção de um futuro mais sustentável e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. **Fortalecer as relações interdisciplinares nos ISPs**. Apresentação. Congresso Pedagogia Internacional. 1999.

ANDER, E. **Interdisciplinaridade na Educação**. São Paulo: Atlas, 2014.

AYALA, M. **A interdisciplinaridade como princípio na formação do professor integral do Pré-Universitário de Humanidades**. Tese apresentada como opção ao grau científico de Doutor em Ciências Pedagógicas. UCP ". Belo Horizonte, 2013.

FIALLO, J. **Interdisciplinaridade: um conceito "conhecido"**. São Paulo: Ática, 2007.

GONZÁLES, C. **Uma viagem didática à relação interdisciplinar da Biologia e da Geografia**. 1999. Disponível em: <http://www.educa-argentina.com.ar/>. Acesso em 02 de jan de 2023.

JOVER, C. **A interdisciplinaridade da Biologia e da Geografia com a Química: um caminho pedagógico para a formação dos alunos**". In Álvarez Pérez, Marta (eds.) **Interdisciplinaridade: uma abordagem a partir do ensino-aprendizagem de ciências**. Havana: Editorial Pueblo e Educação, p. 64-104, 1996.

LIMA, A. G. Interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos. In: CABRAL, Alderlan Souza (Org). **Desafios da educação na contemporaneidade - Vol. 9**. Ponta Grossa: AYA Editora, 2023. p. 368-378. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/livros/L368.pdf>

PERERA, F. **A prática da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem**. Curso Congresso Internacional de Pedagogia. Havana: Corpo Editorial Educação Cubana, 2007.

RICARDO, M. **Relações interdisciplinares, um meio de contribuir para a implementação**

do Programa Diretor de Matemática na área de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. Tese apresentada como opção ao título acadêmico de Mestrado em Ciências da Educação. UCP. Belo Horizonte, 2010.

SALAZAR, D. **A interdisciplinaridade como tendência no ensino de ciências.** Havana: São Paulo: Pioneira, 2007.

Universitária. Disponível em: <http://eduniv.mes.cu/03-Revistas-Científicas/Pedagogía Universidad/>. Acesso em 02 de jan de 2023.

VYGOTSKY, L. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** São Paulo: Saraiva, 1987.



RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

MARLON SANTANA DE MIRANDA; MARIA EDUARDA SOUZA DE SÁ; MARIA VITÓRIA GOMES DIAS; TAISE MIRANDA LIMA; SANARA CRUZ MIRANDA

Introdução: a relação teoria e prática devem sempre andar juntas no processo de ensino, essa relação facilita o ensino de ciências e traz para o aluno a sensação de pertencimento ao ambiente escolar. Quando o discente entende o seu papel na escola e o porque deve aprender determinados conteúdos e suas aplicações todo o processo de ensino fica mais leve e tranquilo. **Objetivo:** o objetivo desse trabalho é identificar em que momento ocorre a relação entre a teoria e a prática nas aulas de ciências. **Metodologia:** essa pesquisa traz uma abordagem qualitativa, os participantes foram os professores da cidade de Bom Jesus no estado do Piauí. Participaram doze professores da rede municipal e estadual de ensino. Para construção dos dados utilizou-se o grupo focal onde os docentes ficaram a vontade para expressar suas vivências e opiniões. **Resultado:** os docentes trouxeram diversas falas que proporcionou uma interação bem relevante. Muitos professores abordaram que a relação entre a teoria e a prática ocorre quando os exemplos do dia a dia são relatados e relacionados em sala. Dessa forma os alunos compreendem a aplicação dos conteúdos e conceitos científicos e a importância de aprender os mesmos. Outros docentes relataram que materiais didáticos e de fácil acesso também são colocados em prática. Exemplos de vídeos, slides e fotografias também foram citados pelos professores. Em sua totalidade os docentes afirmaram que a relação teoria e prática ocorre em toda a aula e não em momentos específicos, isso ficou bastante evidente em suas falas. **Conclusão:** a relação teoria e prática enriquecem o processo de ensino de ciências. Os diversos exemplos abordados pelos docentes confirmam essa perspectiva.

Palavras-chave: **CONTEXTUALIZAÇÃO; TEORIA E PRÁTICA; DOCENCIA; DISCENTE; ENSINO DE CIÊNCIAS**



PERCEPÇÕES CONSTRUÍDAS POR DOCENTES AO REALIZAR UMA ATIVIDADE PRÁTICA SOBRE BOTÂNICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA ILHA DE ITAMARACÁ-PE

MAURÍCIO ANTÔNIO DOS SANTOS FILHO; ELTON SANTOS GUEDES DE MORAIS; CARLOS HENRIQUE CORREIA DA SILVA; ANALICE DEODATO DE ALBUQUERQUE GUEDES; VICTOR MANOEL GONÇALVES DOS SANTOS

Introdução: Os conteúdos de Botânica no Ensino Fundamental concentram-se em metodologias tradicionais que impossibilitam uma aprendizagem contextualizada com a realidade dos estudantes. **Objetivo:** Assim, objetiva-se com este trabalho relatar as percepções construídas pelos educadores através da realização de uma atividade prática com alunos de um 7º ano da Escola de Jaguaribe, a qual faz parte da Rede Pública de Pernambuco, sobre os principais grupos de plantas. **Materiais e Métodos:** Utilizou-se como recursos desta atividade o jardim da escola, roteiro impresso, slides, televisão, mesas, exemplares de Hibisco (*Hibiscus rosa-sinensis*) e Alamanda-amarela (*Allamanda cathartica*), copos plásticos, estilete e água. Além disso, a atividade foi dividida em quatro etapas. Na primeira etapa ocorreu um momento dialogado, com o auxílio de slides e televisão, sobre a origem dos vegetais. Já na segunda, os estudantes foram para o jardim e observaram as plantas ali presentes, tendo em seguida o desenvolvimento de um diálogo sobre as angiospermas. Em seguida, na terceira etapa, os estudantes analisaram uma parede próxima ao jardim com musgos e uma samambaia, onde, com o apoio do roteiro impresso, tiveram que dissertar sobre as características das briófitas e das pteridófitas. E na última, os discentes aprenderam, através da mediação de um dos docentes, sobre estruturas das flores, a diferença entre flores dioicas e monoicas, tal como em relação à formação dos frutos e ao que difere as angiospermas das gimnospermas. Para esta etapa, foi utilizado exemplares de Hibisco e Alamanda colhidas na vizinhança, copos plásticos, água e estilete. **Resultados:** Durante o desencadeamento da prática, os estudantes estiveram entusiasmados e participativos, bem como apresentaram dúvidas e curiosidades pertinentes, principalmente em relação a importância de algumas plantas observadas no jardim, como por exemplo a Aroeira (*Schinus terebinthifolia*), a Colônia (*Alpinia zerumbet*) e a Ixora (*Ixora coccinea*). **Conclusão:** Percebe-se que com a realização da atividade prática, foi possível possibilitar ao 7º ano uma aprendizagem contextualizada, permitindo a eles o despertar de uma cegueira botânica vivenciada cotidianamente. Ademais, conclui-se também que a atividade desenvolvida se mostra como uma opção metodológica para se trabalhar os conteúdos de Botânica de forma descentralizada.

Palavras-chave: **BOTÂNICA; CEGUEIRA BOTÂNICA; METODOLOGIAS TRADICIONAIS; ENSINO FUNDAMENTAL; APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA**



RELATO DE EXPERIÊNCIA: ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA MARTINS FORMIGA

RESUMO

O ensino de literatura nas escolas nem sempre é bem-sucedido, como apontam alguns teóricos como Todorov (2012), Abreu (2016) e Tinoco (2010), que se dedicaram a fornecer subsídios para a abordagem da disciplina. Nosso objetivo principal foi relatar, com base em nossa experiência de estágio supervisionado I, as lacunas no ensino da literatura em sala de aula, e propor uma reflexão sobre o trabalho com o texto literário. Utilizamos como metodologia a observação de turmas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus Monteiro. Ao término do estágio e das observações, concluímos que o desinteresse e a insatisfação com a literatura, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, quando negligenciam determinadas etapas na abordagem do texto literário, ainda representam um problema nas escolas. Esta crise no ensino de literatura revela a desconexão entre a prática docente e as propostas dos documentos oficiais da educação, assim como com os estudos teóricos que buscam abordar essa contradição. Se o ensino inadequado da literatura persistir com os mesmos métodos, a aprendizagem da disciplina continuará gerando insatisfação e desinteresse pelas obras literárias

Palavras-chave: Literatura e ensino; aprendizagem; professor; metodologia; Ensino Médio Integrado.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir do relato de experiência exigido pela disciplina Estágio Supervisionado I, do curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, campus Monteiro. Considerando a crescente dificuldade enfrentada pelo ensino de Literatura, é cada vez mais frequente encontrar uma abordagem inadequada dessa disciplina nas escolas. Dessa forma, o artigo abordará diferentes perspectivas metodológicas, incluindo observações sobre a postura do professor realizadas ao longo do estágio I. A formação de professores tornou-se crucial, pois é essencial proporcionar aos alunos o contato com uma variedade de textos literários. O objetivo não apenas foi apresentar e refletir teoricamente sobre as experiências vivenciadas por nós, alunas do curso, mas também confirmar a necessidade premente de modificar o ensino, ainda profundamente enraizado no modelo tradicional. É por meio da vivência proporcionada pelo estágio de monitoria que o aluno, futuro professor, passa a compreender e se aproximar da realidade que permeia os métodos de ensino, podendo relacioná-los às teorias observadas durante a licenciatura.

É por meio dessa experiência proporcionada pelo estágio de monitoria que o aluno, futuro professor, passa a perceber e se integrar à realidade que orienta os métodos de ensino, podendo relacioná-los às teorias observadas durante a licenciatura. Para fundamentar as observações realizadas em sala de aula, nos orientamos por teóricos como Todorov (2012), Abreu (2016), Lajolo (1994), Paulino e Cosson (2009), Tinoco (2010), Aguiar e Bordoni (1988), Rangel (2007), além dos documentos oficiais da educação, como os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), o Referencial Curricular para o Ensino Médio da Paraíba (2006) e outros.

É amplamente reconhecido que as "aulas tradicionais de literatura" não conseguem despertar o interesse dos alunos, tampouco contribuem para o seu desenvolvimento no que diz respeito ao letramento literário. Este é o cenário preocupante que permeia o ensino de literatura. A crise que afeta essa disciplina está intimamente ligada ao tratamento inadequado do texto. Apenas alguns alunos demonstram habilidade na leitura literária, e quando se trata de leitura por prazer, o problema parece se agravar. Isso nos leva a compreender a necessidade premente de abordar o tema a partir de diferentes perspectivas teóricas e dos documentos oficiais da educação.

Um dos problemas identificados ao discutir a crise enfrentada pela literatura está relacionado à maneira como ela é apresentada aos jovens desde a escola primária e, muitas vezes, até a faculdade. Conforme apontado por Todorov (2012), o perigo reside no fato de que os estudantes não estão sendo expostos à literatura por meio da leitura dos textos, mas sim por meio da análise crítica, estilos de época, teoria ou história literária. É nesse descompasso que reside a ameaça para o teórico, que observa a inadequação na abordagem do ensino da literatura. Como já discutido, a principal razão pela qual os alunos evitam a leitura está ligada à forma como a literatura é apresentada. Isso sugere que fugir dos métodos tradicionais de ensino da literatura é fundamental para abordar essa questão. Essa perspectiva também é defendida pela BNCC (2016), que considera o texto como um meio de reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos de diferentes gêneros. Nesse sentido, no âmbito da leitura, a demanda cognitiva das atividades nessa modalidade deve aumentar progressivamente desde os primeiros anos do ensino fundamental até o ensino médio. Parece que incentivar e motivar os alunos a lerem textos literários com prazer é um desafio árduo, porém não impossível.

Todorov (2012), em seu livro "A literatura em perigo", apresenta suas reflexões como leitor e crítico literário e, assim, propõe uma nova abordagem da literatura, destacando o que ela revela sobre a sociedade. Para o autor, o maior equívoco no ensino de literatura é o fato de que, na escola, os alunos aprendem o que os críticos dizem e não o que as obras expressam. Essa discrepância se manifesta na aprendizagem dos estilos de época, em que as obras são analisadas nas aulas de literatura sem que os alunos tenham a oportunidade de efetivamente ler essas obras.

Conforme apontado por esse autor, o estudo da semiótica, da pragmática, da retórica e da poética não são necessariamente o foco principal para uma abordagem adequada da matéria na escola. O professor deve direcionar suas aulas para o estudo do objeto em si, e não apenas da disciplina em termos abstratos.

Conforme indicado por Lajolo (1994), a falta de interesse e o descontentamento diante dos textos literários estão enraizados nos rituais de iniciação com os quais a literatura é abordada. Os livros frequentemente são vistos pelos alunos como objetos incômodos, desinteressantes e enfadonhos, muitas vezes associados unicamente à avaliação e obrigatoriedade. Não há uma fórmula definitiva para o ensino de literatura, nem uma técnica miraculosa para um convívio harmonioso com o texto. Nas aulas de literatura, é comum o uso de textos canônicos que, por diversos motivos, não são atrativos para aqueles que estão iniciando sua jornada na leitura desse gênero. A dificuldade em compreender a linguagem das obras clássicas, por exemplo, é um dos obstáculos que prejudicam o apreço pela literatura, tornando as aulas da disciplina monótonas e tediosas.

O que Abreu (2006) propõe em suas reflexões sobre a leitura da literatura é extremamente relevante para o ensino da disciplina nas escolas. Apesar de há muito tempo estar presente no currículo escolar e ter conquistado seu espaço, a literatura ainda não é comunicada de acordo com seu objetivo fundamental: sua capacidade de humanização, bem

como seu papel como fenômeno histórico e cultural. A literatura não deve ser compreendida apenas através das opiniões dos críticos ou pelo critério de literariedade. Abreu (2006) defende a proposta de não julgar os textos literários unicamente sob esse critério, mas considerar também o contexto em que cada texto foi produzido.

Sob essa perspectiva, a autora argumenta que "não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, gosto literário" (Abreu, 2006). Mesmo textos que apresentam características literárias, segundo críticos, podem não ser considerados parte da literatura; eles podem ser classificados em outras categorias, como literatura popular, literatura infantil, literatura marginal, literatura africana, entre outras. Esses textos que pertencem a outras categorias muitas vezes não são reconhecidos simplesmente porque não são os favoritos dos críticos. A literatura não pode ser reduzida apenas ao cânone ou à classe social a que o escritor pertence.

Diante dessas considerações, fica evidente que os documentos oficiais da educação, principalmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), instruem que o ensino da literatura deve respeitar e apresentar aos alunos a diversidade cultural existente no Brasil, não se limitando apenas ao cânone. Na Paraíba, o ensino de literatura baseia-se no documento "Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba" (2006), que deriva das propostas das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), abrindo espaço para essa diversidade.

A questão da instabilidade da leitura no ensino é amplamente discutida. Ler um texto não é apenas decodificar letra por letra, mas também observar as relações que o texto estabelece com nossa vida, envolvendo questões políticas, éticas, morais, entre outras. Isso implica adotar o modelo sócio-interacionista de ensino, analisando a interação entre o texto, o leitor e o autor, atribuindo significado ao texto.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade do letramento literário na escola. De acordo com Paulino e Cosson (2009), o termo "letramento" é entendido como uma área do conhecimento multifacetada, não possuindo uma definição única. As definições estabelecidas variam ao longo do tempo, sofrendo influências sociais, históricas, econômicas, entre outras.

O letramento literário, segundo Paulino e Cosson (2009), pode ser compreendido como uma das práticas sociais da escrita em relação à literatura, sendo definido como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentido" (p.70). Portanto, o letramento literário é uma ação contínua que não se limita apenas ao espaço escolar, é uma aprendizagem adquirida ao longo de nossa vida sendo reavivada a cada nova experiência, pois cada leitura é única.

Além dessas considerações, é fundamental oferecer aos alunos as oportunidades adequadas para executar essa tarefa. Para tanto, eles precisam estar constantemente em contato com as obras, seja do cânone ou não, proporcionando um espaço apropriado para a leitura e uma sequência de atividades práticas que possam ser realizadas dentro e fora do ambiente escolar.

Conforme já observamos, a maneira como o texto é apresentado ao aluno é um processo que pode influenciar significativamente seu comportamento em relação à literatura, podendo resultar em sua satisfação ou, pelo contrário, no oposto do esperado. Nos estudos literários, uma das inadequações é enxergar a literatura através da tendência autoritária da cultura brasileira. Isso significa que o relativismo de interpretação é muitas vezes desconsiderado no contexto acadêmico.

O método recepcional não se submete a essa tradição dominante, uma vez que sua base teórica defende a ideia do "relativismo histórico e cultural, já que está fundamentalmente convicta da mutabilidade dos objetos, bem como da obra literária dentro do processo histórico. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p.81)

Segundo Rangel (2007), a leitura tem sido abordada nas escolas como um "fenômeno

cognitivo", e ao se tratar da leitura de textos literários, apenas os aspectos histórico-culturais, ou seja, a materialidade do texto, são considerados relevantes. Por essa razão, o autor observa que, mesmo que a escola se dedique e priorize a leitura, especialmente a literária, sem trabalhar por meio das práticas do letramento literário, os resultados não serão significativos.

Nosso objetivo, portanto, foi relatar, com base em nossa experiência de estágio supervisionado I, as lacunas no ensino da literatura em sala de aula, e propor uma reflexão sobre o trabalho com o texto literário.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este estudo consistiu em uma pesquisa de natureza descritiva, utilizando uma abordagem qualitativa, conduzida com alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus Monteiro. O período de observação ocorreu entre os dias 12 de março e 16 de abril, nas terças-feiras.

De acordo com Gil (2008, p. 28), pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. São numerosos os estudos que se enquadram nessa classificação, sendo uma de suas características mais marcantes o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados. O estágio supervisionado I proporcionou uma experiência de aprendizado bastante produtiva. Entre as oportunidades oferecidas, permitiu-nos compreender a situação real do ensino de Literatura na escola pública. Esse primeiro contato com a sala de aula nos desafiou a observar o desenvolvimento das aulas da disciplina nas turmas do 2º ano do Curso Integrado em Edificações e 2º ano do curso Integrado em Informática. As idades dos alunos do ensino médio eram bastante diversas. Durante o período de observação, havia livros didáticos de Português disponíveis. A professora também precisava utilizar seu próprio material.

Nos primeiros momentos de observação, houve leitura compartilhada e participação de alguns alunos, guiados pelas perguntas apresentadas no livro didático, nas duas turmas do 2º ano. No entanto, um dos fatores que prejudicou o bom desempenho na leitura do poema "Não te amo" de Almeida Garrett, trabalhado naquele dia (12/03/2024), foi o fato de a Professora X ter adotado uma abordagem centrada nas características do estilo literário Romantismo como principal método de análise do poema. Esse erro comprometeu o objetivo de formar leitores literários, pois, como observado por Todorov (2012), não se deve limitar o estudo do texto apenas aos métodos de análise literária para um tratamento adequado da literatura em sala de aula. Após a apresentação do poema, não houve uma discussão aprofundada sobre o texto; a leitura realizada serviu apenas para responder às questões de interpretação do exercício, sem estimular o senso crítico ou estabelecer conexões entre o texto e a realidade vivida pelos alunos. No ensino médio, os estudantes se encontram em um ponto crucial de suas trajetórias educacionais, onde a consolidação e ampliação da formação como leitores, especialmente de literatura, torna-se imperativa. Conforme delineado nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), a leitura de textos literários deve ser uma prática tanto dos alunos quanto dos professores, seguindo um processo de leitura, debate e reflexão, guiado pelas indagações dos alunos. É durante esse período que os alunos devem adquirir noções de conceitos específicos da teoria e crítica literárias, mas não apenas isso.

No entanto, é evidente que em certos casos esse ideal não é alcançado. Por exemplo, uma professora pode limitar-se a utilizar textos apenas para responder a questões de compreensão e interpretação, o que pouco contribui para a formação literária dos alunos. Nesse contexto, falha-se em discutir aspectos da linguagem poética, como o uso de figuras de linguagem predominantes nos poemas, assim como as licenças poéticas e outros recursos estilísticos.

Além disso, é preocupante quando professores aplicam métodos uniformes para turmas com características e necessidades distintas, como observado em duas turmas de 2º

ano do ensino médio. Ao fazer isso, a professora desconsidera as particularidades de cada grupo, o que pode prejudicar o aprendizado.

Um exemplo concreto disso ocorreu em uma aula da outra turma, onde a professora realizou um exercício retirado de um livro, sem proporcionar uma abordagem adequada ao texto, neste caso, o poema "Beija-Flor" de Roseana Murray. Faltou uma leitura compartilhada, discussão e reflexão sobre o texto, assim como a análise da linguagem poética. Os alunos foram simplesmente solicitados a completar o exercício, sem compreender plenamente o conteúdo, o que resultou em desânimo por parte deles.

As apresentações de textos literários realizadas pelos alunos em 16 de abril revelaram uma falta de interesse por parte dos professores na leitura literária. O desdobramento das discussões foi superficial, concentrando-se unicamente na leitura dos trabalhos escritos, sem a devida profundidade que a análise literária demanda.

3 DISCUSSÃO

O contato com a leitura literária desde o ensino fundamental é de extrema importância para a formação de um leitor literário. Portanto, é responsabilidade do profissional da educação apresentar o conteúdo de maneira atraente e adequada aos alunos.

Entretanto, ao observar as aulas, notamos a ausência de uma análise temática da obra com base no texto, o que impediu os alunos de perceberem a interação entre texto, leitor e autor. Essa abordagem, preconizada não apenas por alguns teóricos, mas também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2000, ressalta a importância do diálogo entre esses elementos. A professora poderia ter adotado uma abordagem mais reflexiva sobre as possíveis temáticas da obra, em vez de se limitar a usar o texto como pretexto para ensinar correntes literárias.

Além disso, observamos que a professora não se preocupava em oferecer exercícios que possibilitassem uma compreensão mais profunda dos temas abordados em sala de aula. Seu ensino do texto era superficial, focando principalmente na gramática isolada, sem contextualização. Isso sugere que sua metodologia ainda está enraizada no modelo tradicional de ensino. Os exercícios avaliativos aplicados pela professora se limitavam a questões sobre conceitos literários e estilo de época, sem considerar os aspectos culturais, históricos, políticos e sociais presentes na obra, e como a literatura pode se relacionar com nossas vidas.

Os seminários realizados nas turmas do ensino médio também não foram satisfatórios. Os alunos não compreendiam o propósito do seminário como um gênero oral, e os grupos de apresentação não promoviam reflexões sobre aspectos da obra. Isso indica que os alunos não entenderam o propósito do gênero seminário, possivelmente devido à falta de explicação sobre o gênero. Além disso, as perguntas feitas em sala de aula não estimulavam uma reflexão profunda, limitando-se a questões básicas sobre personagens, contexto histórico e narrador, sem explorar aspectos mais significativos da obra.

Pelos relatos apresentados, é evidente que as metodologias empregadas pela professora X não estão alinhadas com a verdadeira missão do educador, que é capacitar seus alunos a se tornarem cidadãos críticos. Além disso, observa-se uma lacuna significativa no ensino da escrita literária em todas as séries mencionadas. A escrita é frequentemente encarada como um mistério reservado apenas aos dotados de talento natural, ignorando seu caráter como uma prática social e seu papel no repertório cultural para além do cânone estabelecido.

Ao analisar mais profundamente suas aulas, constata-se que estão consideravelmente afastadas das diretrizes propostas por teóricos e documentos oficiais da educação. Uma aula que negligencia as possibilidades de abordagem temática não aproxima o leitor da literatura nem torna a atividade de leitura literária uma experiência prazerosa. Compreender e apreciar uma obra só é possível quando há satisfação e interesse envolvidos.

4 CONCLUSÃO

Ao analisarmos a situação atual do ensino de literatura nas escolas, torna-se claro a importância de discutir os desafios que a literatura enfrenta nesse contexto educacional. A partir das experiências relatadas, confirmamos a significativa contribuição e aprendizado adquiridos durante o estágio supervisionado I, onde foi possível observar a distância que muitas vezes existe entre a teoria e a prática do ensino.

Ao vivenciar essa experiência, compreendemos que as aulas de literatura devem ser conduzidas por professores que possuam uma ampla bagagem de leituras e domínio dos conceitos que possibilitam uma análise profunda do texto literário. Dessa forma, o professor pode conduzir os alunos ao prazer da leitura, essencial para uma melhor compreensão e apreciação da disciplina, que dialoga diretamente com suas vidas e os ajuda a viver melhor, como argumenta Todorov (2012).

Nesse sentido, os teóricos Paulino e Cosson (2009) destacam a importância de trabalhar a literatura na escola conforme suas propostas de letramento literário, que visa aproximar o aluno da literatura por meio do processo de apropriação do texto como uma construção de significados literários. Por isso, os autores sugerem que o ensino de literatura deve ocorrer não apenas dentro do espaço escolar, mas também fora dele, reconhecendo que a apropriação da literatura é uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

O letramento literário oferece aos alunos uma experiência que enriquece e solidifica o processo de assimilação da literatura, algo que só pode ser alcançado por meio de práticas contínuas e bem direcionadas, conduzidas pelas ações pedagógicas do professor. Apesar disso, a predominância da seleção de textos canônicos ainda é notável no ensino de literatura, como se observa na escola mencionada. Nem a professora nem a instituição incentivam os alunos a explorar as fascinantes descobertas que a leitura literária pode proporcionar.

Para atingir o letramento literário nas escolas, é fundamental que haja uma mudança de estratégia por parte dos professores e da própria escola. Isso envolve criar oportunidades, tais como tempo e espaço dedicados à leitura, disponibilizar uma variedade de obras que incluam tanto a literatura canônica quanto a contemporânea, e também outras formas de expressão artística. O objetivo é aproximar e tornar efetiva a experiência do texto literário para os alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, V.T; BORDINI, M.G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 25 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília- DF, 2000. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1) –Brasília, 2006. 239 p*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 03 de abril de 2024.

GIL, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2024.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 2ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

PARAIBA, Governo do Estado das Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagem, código e suas tecnologias. Conhecimento da literatura. João Pessoa, 2006, p. 81-97.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In/; ZILBERMAN, R; RÖSING, T. M. K. (Orgs). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

RANGEL, E. O. Letramento Literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A; MARTINS, A. et al. (Orgs). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 127-145.

TODOROV, T. A literatura em perigo. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TINOCO, R. C. Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas. São Paulo: Editora Horizonte, 2010, p. 1-57



A PRONÚNCIA DO TH EM INGLÊS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO EM SALA DE AULA

ROBERTO MAGALHÃES; PATRÍCIA VASCONCELOS ALMEIDA

Introdução: A pronúncia do som 'TH' em inglês é uma habilidade fundamental para estudantes que desejam se comunicar de forma clara e eficaz nesse idioma. A dificuldade da pronúncia desses sons pelos brasileiros é justificada pela ausência de equivalentes em nossa língua materna. Diante dessas dificuldades, é essencial que os professores encontrem maneiras de contornar esses desafios, como por exemplo, a implementação de exercícios específicos que ajudem os alunos a identificar e distinguir estes sons apropriadamente. **Objetivos:** Apresentar uma proposta de três atividades distintas para auxiliar os alunos brasileiros a melhorarem sua pronúncia do TH em inglês e, por sua vez, desenvolver habilidades comunicativas na língua estrangeira. **Metodologia:** A metodologia adotada para a consecução do objetivo desta pesquisa envolveu duas etapas principais: uma revisão de literatura e o desenvolvimento de propostas de atividades didáticas para ensino da pronúncia do TH. Optou-se pela abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, para alcançar informações relevantes na compreensão de algumas das causas relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da pronúncia do TH em inglês, visando utilizá-las na elaboração das atividades. **Resultados:** O trabalho culminou na elaboração de três propostas de atividades visando a melhoria da produção do som TH em língua inglesa. Espera-se que esta atividade proporcione aos alunos uma abordagem estimulante para a prática da pronúncia dos fonemas /θ/ e /ð/. Ao realizar as atividades propostas, os alunos têm a oportunidade de praticar a produção desses sons em contextos significativos, o que pode aumentar sua familiaridade e conforto com estes fonemas. Além disso, espera-se que a atividade ajude os alunos a desenvolver sua percepção auditiva, facilitando a distinção entre os sons em questão. **Conclusão:** A pronúncia correta do "TH" é um aspecto importante da comunicação em inglês, e atividades de ensino eficazes são fundamentais para ajudar os alunos a superar essa dificuldade. As atividades propostas neste estudo oferecem uma abordagem prática e interativa para melhorar a pronúncia do "th" em inglês, contribuindo assim para a melhoria geral das habilidades linguísticas dos alunos nessa área.

Palavras-chave: **TH SOUND; PRONÚNCIA EM INGLÊS; PROPOSTA DE TRABALHO; ATIVIDADES DIDÁTICAS; AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**



O USO DO JOGO DE PALAVRAS CRUZADAS CODY CROSS NO ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA: EM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ROBERTO MAGALHÃES; PATRÍCIA VASCONCELOS ALMEIDA

Introdução: O ensino de línguas estrangeiras é uma área em constante evolução, e a incorporação de tecnologias educacionais pode ser uma maneira eficaz de melhorar o processo de aprendizagem. Neste contexto, o jogo de palavras cruzadas CodyCross surge como uma ferramenta interessante para auxiliar no ensino da língua inglesa, proporcionando um ambiente lúdico e interativo para os estudantes. **Objetivo:** Investigar o potencial do CodyCross como ferramenta complementar no ensino de inglês como língua estrangeira, analisando seu impacto na motivação dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. **Materiais e Métodos:** Para realizar esta pesquisa, foi conduzido um experimento com uma turma de estudantes de inglês em nível intermediário. Os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo experimental, que utilizou o CodyCross como parte de suas atividades de aprendizagem, e um grupo de controle, que seguiu o método tradicional de ensino. Foram aplicados questionários de avaliação da motivação e desempenho, antes e depois do experimento, para analisar o impacto do jogo no engajamento e no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. **Resultados:** Os resultados indicaram que o grupo que utilizou o jogo CodyCross demonstrou maior engajamento e interesse nas aulas de inglês em comparação com o grupo que seguiu o método tradicional. Houve uma melhoria significativa nas habilidades de vocabulário do grupo CodyCross, evidenciada pelo aumento na pontuação nos questionários de avaliação. Os alunos desse grupo também relataram maior motivação para aprender inglês. Por outro lado, o grupo que seguiu o método tradicional apresentou resultados menos expressivos em termos de engajamento, melhoria do vocabulário e motivação para aprender. Estes resultados sugerem que o uso do jogo CodyCross pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar no ensino de vocabulário em sala de aula de língua inglesa, proporcionando um ambiente lúdico e interativo que favorece o aprendizado. **Conclusão:** A utilização do CodyCross como ferramenta complementar no ensino de língua inglesa mostrou-se promissora, contribuindo positivamente para a motivação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Recomenda-se a continuidade de estudos nesta área, explorando diferentes formas de integração do jogo no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: **GAMIFICAÇÃO; TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS; AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA; ENSINO DE LÍNGUA INGLESA; FERRAMENTAS EDUCACIONAIS DIGITAIS**



A IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO COMO METODOLOGIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE BAÍA DA TRAIÇÃO-PB

DANIEL SANTANA NETO; JACKSON BERNARDINO DA SILVA; CARLOS JUNIOR DA SILVA BARBOSA

RESUMO

Este resumo apresenta uma pesquisa sobre a aula de campo como metodologia realizada nas escolas indígenas do município de Baía da Traição-PB. O município faz parte do território Potiguara e é considerado indígena. A pesquisa levou os pesquisadores a compreender melhor o objeto e o campo de estudos. A temática proporcionou uma aproximação maior entre escola e comunidade indígena local. Os objetivos elencados foram: Compreender a aula de campo como metodologia de aprendizagem significativa; conhecer os objetivos estabelecidos pela escola para o desenvolvimento da aula de campo; acompanhar uma aula de campo no território em que a escola indígena está inserida. A metodologia abordada de caráter qualitativa, baseada no estudo de caso, tendo em vista uma realidade social e educacional dos indivíduos. As idas e visitas a campo foram importantes para a consolidação desse resumo expandido, e se fez necessário o contato com os interlocutores, para captar informações e sistematizá-las sobre o tema em estudo. Compreende-se com resultados dessa pesquisa que, a aula de campo é uma metodologia significativa no currículo das escolas; que existe um planejamento adequado as aulas de campo pelas escolas, para que os atores vivenciem a realidade fora da escola; os alunos participam efetivamente das atividades práticas e naturais propostas pelos professores; a interdisciplinaridade perpassa o ensino disciplinar, pois garante que todas as disciplinas se envolvem nesse processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a aula de campo perpassa os muros da escola e proporciona uma aproximação mais com a realidade, seja social, natural ou cultural. É preciso que a escola sempre proporcione esses momentos diferentes e significativos para os estudantes.

Palavras-chave: Potiguara-PB; Educação Indígena; Aula prática; Interdisciplinaridade; Comunidade indígena.

1 INTRODUÇÃO

O município de Baía da Traição está localizado no Litoral Norte da Paraíba e faz parte do território Potiguara-PB, juntamente com outros dois municípios: Marcação e Rio Tinto. Estes três municípios têm uma população aproximadamente 22 mil indígenas. Onde essa população está dividida entre as 32 aldeias Potiguara, cada aldeia tendo um cacique como representante do seu povo (SILVA NETO, 2022).

Este município tem treze aldeias, e quatorze escolas da rede municipal, em que a maior parte está nas aldeias, e apenas três escolas estão na cidade. Também existem três escolas indígenas do Estado, uma na cidade e duas nas aldeias. São escolas comprometidas com a educação escolar indígena, sendo a maioria dos estudantes e profissionais indígenas Potiguara-PB.

O presente resumo expandido aborda a temática: A importância da aula de campo como metodologia nas escolas indígenas no município de Baía da Traição-PB. Uma pesquisa que

compreenderá a aula de campo nas escolas indígenas como meio de levar os estudantes, professores e demais profissionais indígenas a melhor conhecer e compreender a realidade existencial local, a cultura, o território, a história, o patrimônio material e imaterial, o meio ambiente, entre outros. Uma metodologia que para ser realizada tem que estabelecer os objetivos que nessa estratégia devem ser alcançados.

Dentro dessa perspectiva de trabalho foram estabelecidos alguns objetivos, para nortear a pesquisa: Compreender a aula de campo como metodologia de aprendizagem significativa; conhecer os objetivos estabelecidos pela escola para o desenvolvimento da aula de campo; acompanhar uma aula de campo no território em que a escola indígena está inserida.

O resumo também traz uma metodologia que foi desenvolvida *in loco* pelos pesquisadores, como observação participante, entrevista e acompanhamento das atividades dos interlocutores.

E como parte final desta pesquisa, a análise, resultados e discussões elencados a partir das informações levantadas, e as conclusões fundamentais elencadas sobre toda a pesquisa.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia adota para o desenvolvimento da pesquisa desse resumo expandido foi de natureza qualitativa, tendo como método o estudo de caso, pois se trata de uma realidade que as escolas indígenas estão trabalhando, e os instrumentos de coletas das informações a entrevista e a observação participante. O campo da pesquisa foram as escolas indígenas Potiguara do município de Baía da Traição – PB, e os interlocutores foram os professores, estudantes e funcionários das instituições escolares indígenas.

A pesquisa qualitativa se constitui como “tentativa de se explicar em profundidade o significado e características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos” (Oliveira, 2003, p. 57).

As visitas as escolas indígenas e atividades de campo foram importantes para a consolidação desse resumo expandido, possibilitando o contato com os interlocutores e as aulas de campo desenvolvidas pelas escolas. Visitas essas, que auxiliaram na coleta das informações necessárias para sistematização deste texto. As conversas, entrevistas, a observação e a participação foram essenciais para consolidação da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As escolas indígenas do município de Baía da Traição têm a prática de desenvolver aula de campo envolvendo professores, estudantes, funcionários e pessoas da comunidade indígena local. A aula de campo é muito importante como metodologia que motiva os profissionais a perpassarem as quatro paredes da sala de aula, na verdade, é uma relação que se faz da teoria discutida na sala de aula com a prática vivenciada na comunidade local, contemplando a realidade dos estudantes indígenas. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI (1998) aponta características fundamentais da escola indígenas, que são: comunitária, intercultural, bilingue/multilíngue, específica e diferenciada.

As escolas indígenas Potiguara-PB transparecem uma proposta pedagógica diferenciada que contemplam a aula de campo como metodologia fundamental para que seus educandos indígenas tenham mais conhecimento da cultural local e geral, da sua própria história contada pelos anciãos, professores, lideranças, entre outros. A relação com meio ambiente é muito forte, a consciência de preservar e conservar os recursos naturais do território potiguara, como forma de garantia para as gerações futuras. É essencial para que se tenha uma boa aula de campo, entretanto é preciso um bom planejamento. (Corrêa Filho, 2018).

As escolas indígenas tem como papel primordial de trabalhar os conteúdos indígenas, a realidade dos estudantes, a história, a cultura, a identidade, o território, a religiosidade, a

cosmologia de seu povo, contribuindo para o processo de aprendizagem. Segundo Pereira e Silva (2022) “inicialmente percorreremos a educação escolar indígena como parte fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de cada sujeito.” (Pereira e Silva, 2022, p. 26).

Diante das nossas idas a campo e em contato com os interlocutores, perguntamos a um professor indígena potiguara sobre a importância da aula de campo.

Na minha percepção, a aula de campo é um complemento da aula teórica, com o intuito de trabalharmos na prática as habilidades propostas em nossos planos. Por exemplo, na disciplina de ensino religioso posso trabalhar o eixo religião e meio ambiente, abordando dentro dos processos de territorialidade, toda cosmologia do nosso povo, como os espaços sagrados, árvores sagradas etc. (Ventura, informação verbal, Baía da Traição, jul. 2022)

O relato do professor acima consolida a nossa pesquisa sobre a aula de campo e quando ele afirma que é uma metodologia contida no planejamento e que contempla diversos temas da realidade local. Para a professora e coordenadora Lourenço (2022) “A importância da aula de campo, é tirar os alunos de sala de aula, conhecer outros ambientes e pessoas, e mostrar outros tipos de cultura e vivência naquele espaço onde eles se encontram na sua pesquisa.” (Lourenço, informação verbal, Baía da Traição, ago. 2022). A professora e coordenadora indígena é exemplo de profissional que preza pela metodologia da aula de campo na escola Naíde Soares da Silva, localizada na aldeia Laranjeiras, município de Baía da Traição na Paraíba.

Diante dessas nossas idas a campo, acompanhamos uma aula de campo no mês de junho de 2022, no período das festas juninas realizada pela escola EMEF Manoel Ferreira Padilha, localizada na aldeia Silva da Estrada, no município de Baía da Traição-PB.

Os professores, direção e coordenação levaram os estudantes indígenas para uma aula de campo no roçado de milho de um senhor da comunidade indígena local, onde os professores numa metodologia interdisciplinar exploraram a origem das festas juninas e a cultura do milho, ou seja, cada professor em sua disciplina, contribuíram com vários conteúdos relacionados a temática da aula de campo.

O gestor escolar, por sua vez falou sobre a importância de todos os alunos saberem desses fatos inerentes à cultura do milho, as histórias vivenciadas pelos pais destes estudantes indígenas, com o intuito de não deixar a cultura do plantio e da colheita do milho se extinguir. Além de ressaltar a relevância desta cultura para a nossa comunidade indígena local. Cumprindo assim o papel da escola de valorização da cultura que é baseada na agricultura e outros elementos de pertencimento.

Os estudantes tiveram a oportunidade de passear de trator, colher o milho, caminhar pelo roçado, além de conversar com os agricultores presentes no local e assim poderem abstrair melhor tudo o que estava sendo passado para eles. A aula proporcionou momentos ímpares na vida destes educandos.

Diante deste exemplo, Corrêa Filho (2018) diz que

As atividades de campo têm ajudado a concretizar a teoria apresentada em sala de aula, pois se constituem em um método que pode dar significativas contribuições aos professores das diversas áreas do conhecimento e ensinar aos alunos a leitura e compreensão do espaço geográfico, bem como dos elementos que nele estão inseridos. (Corrêa Filho, 2018, s/p.)

Portanto, compreende-se que a aula de campo é uma metodologia muito significativa no processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas Potiguara-PB, tendo em vista, a participação ativa dos estudantes a partir das atividades propostas pelos professores indígenas.

4 CONCLUSÃO

As escolas indígenas Potiguara-PB trazem consigo o papel fundamental de ensinar fatos que capacitem seus estudantes à vida em sociedade em vários aspectos (pessoal, profissional, social, educacional, religioso, entre outros). Porém, é necessário que o processo de ensino seja prazeroso e contextualizado para que a aprendizagem seja potencializada. Eis a proposta das aulas de campo, proporcionar a contextualização do ensino de forma a torná-la agradável e vivenciada pelos estudantes indígenas.

As aulas de campo representam oportunidades de contato direto com o que está sendo ministrado pelos professores. Trata-se de uma ponte entre a teoria e a realidade, o que enriquece a aula e constrói valores importantes para cada indivíduo indígena e não indígena. Assim, contextualizar é uma forma de ver o conhecimento teórico em prática. Daí o objetivo das aulas de campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 1998.

CORRÊA FILHO, José Januário. Aula de Campo: como planejar, conduzir e avaliar? Petrópolis: Vozes, 2018.

LOURENÇO, Marilene: depoimento [ago. 2022]. Entrevistadores: S. N. Daniel, S. B, Jackson e B. S. Carlos Junior. Baía da Traição-PB, 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como Fazer Projetos, Relatórios, Monografias, Dissertações e Teses. Recife: Edições Bagaço, 2003. Cap. 3, p. 53-74.

PEREIRA, D. D., & SILVA, T.C. (2022). Educação escolar indígena: Revista Espaço acadêmico, 22(235), 25-33.

SILVA NETO, Severino do Ramo Fernandes da. Da aldeia para a academia: o conhecimento científico entre os indígenas Potiguara da Paraíba. 2021. 104f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Física - PPGPEF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

VENTURA, Jefferson Luiz Leôncio: depoimento [jul. 2022]. Entrevistadores: S. N. Daniel, S. B, Jackson e B. S. Carlos Junior. Baía da Traição-PB, 2022.



CAPACITAÇÃO CONTÍNUA DE FORMADORES EM AGROPECUÁRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO DE CAPRINOS E OVINOS EM MOÇAMBIQUE

LOURENÇO OLIVEIRA DOS SANTOS; LEILANE FERNANDES DE QUEIROZ;
ANDREYNA MICHELLE AGUIAR FERREIRA; GLAYDE MARIA CARVALHO
VERAS; WEMERSON LEONARDO CRUZ DA SILVA

RESUMO

Este trabalho apresenta uma iniciativa de cooperação internacional na área de Educação Profissional e Tecnológica, com foco na ovinocaprinocultura, entre o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Codó e o Instituto Agrário de Lichinga (IAL) em Moçambique. A justificativa para essa parceria reside na necessidade de fortalecer as competências técnicas e didáticas dos formadores, visando ao desenvolvimento sustentável do setor agropecuário em Moçambique. Os objetivos do projeto incluem a capacitação dos formadores em temas como vermifugação, manejo produtivo de caprinos e ovinos, e identificação de raças, bem como a promoção do intercâmbio de conhecimentos entre especialistas brasileiros e moçambicanos. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação envolvendo a realização de aulas online por meio da plataforma Google Meet, seguidas por práticas de campo orientadas por alunos monitores e atividades de fixação do conteúdo. Os resultados obtidos demonstraram impactos significativos na ampliação das competências técnicas e didáticas dos formadores participantes, refletindo-se em melhorias no desempenho dos alunos. A troca de experiências entre os especialistas brasileiros e moçambicanos enriqueceu o processo de ensino, promovendo o intercâmbio de práticas inovadoras na área da agropecuária. Conclui-se que a cooperação internacional na ovinocaprinocultura é fundamental para fortalecer os laços de cooperação entre os países envolvidos e contribuir para o desenvolvimento sustentável do setor agropecuário em Moçambique. Como perspectivas futuras, sugere-se a continuidade e a expansão das ações de cooperação, visando aprimorar a qualidade do ensino oferecido no Instituto Agrário de Lichinga e contribuir para o desenvolvimento contínuo da educação profissional e tecnológica nessa área específica. A parceria entre IFMA e IAL representa um importante passo na promoção do ensino da ovinocaprinocultura e no fortalecimento das capacidades dos formadores moçambicanos.

Palavras-chave: Cooperação internacional; Ovinocaprinocultura; Formação de formadores, Intercâmbio; Desenvolvimento sustentável.

1 INTRODUÇÃO

Uma parceria entre Brasil e Moçambique tem possibilitado a cooperação na área de Educação Profissional e Tecnológica envolvendo ações como transferência e intercâmbio de tecnologias e conhecimentos técnicos, além da formação inicial e continuada de professores. O objetivo com o curso de formação inicial e continuada foi de oferecer um aporte formativo aos professores da área agrária e pecuária do Instituto Agrário de Lichinga, considerando o convênio de cooperação institucional entre o IFMA e o IAL e a troca de conhecimento entre os países envolvidos, cujo pressuposto foi de ampliar as competências técnicas do quadro de

formadores das instituições de educação profissional e tecnológica moçambicanas na área da agropecuária.

Por outro lado, dentro do sistema de criação de animais, tem-se o exemplo da caprinocultura, em que a produção de carne e pele apresenta um horizonte de crescimento muito significativo e sem precedentes em outra cultura do agronegócio. Tanto o mercado interno é extremamente ávido por seus produtos e derivados, como o mercado externo é altamente comprador de carne e de peles (SEBRAE, 2007). Entretanto, o manejo sanitário inadequado dificulta o manejo produtivo, nutricional e até mesmo reprodutivo, como nos trabalhos de melhoramento genético que possam estar sendo adotados (Maia; Nogueira, 2019).

Gouveia (2003) cita que existem dois segmentos distintos em que a caprinocultura brasileira se divide: o tradicional, de importância social, e o tecnificado, de importância econômica, mais moderna e produtiva, e que apesar da diferença existente entre os dois segmentos apresentados, em ambos existem características comuns, nas quais implicam em falta de conhecimento sobre manejo sanitário e de técnicas adequadas de produção. Entre os principais causadores de perdas produtivas graves estão as falhas ou erros de manejo que, na maioria das vezes, ocasionam problemas de ordem sanitária (Oliveira; Albuquerque, 2008).

Após visita da autoridade Nacional da Educação Profissional de Moçambique (ANEP) a instalações de Instituto Federal no Brasil, em 2016 e percebendo as potencialidades e atividades desenvolvidas na área agrícola, assim como a possibilidade de compartilhamento de experiências entre os dois países, por meio de reuniões com o CONIF estabeleceu-se Protocolo de intenções entre o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional da República de Moçambique e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da República Federativa do Brasil – CONIF. Assim, diante da possibilidade de ofertar responsavelmente cursos de formação continuada a este público alvo, na área Agropecuária, foi realizada a pesquisa de interesse aos servidores dos campi agrícolas para posterior elaboração da proposta de curso em modelagem FIC EAD como mecanismo de integração e compartilhamento dos conhecimentos técnicos já aplicados em suas atividades didático pedagógicas.

Com essa ação, os professores moçambicanos participantes do curso obtiveram um bom desenvolvimento durante o projeto, participando nas aulas e fazendo todas as atividades propostas pelo professor orientador da disciplina. Foi alcançado o aprendizado científico, na área de ovinocaprinocultura em Moçambique e que a transferência de técnicas e tecnologias utilizadas no Brasil favoráveis para ser adaptadas à realidade local desses professores. Por fim, essas ações de cooperação oportunizaram o intercâmbio de experiências dos professores brasileiros e moçambicanos para a superação de problemas comuns enfrentados no desenvolvimento da educação profissional e tecnológica em diferentes regiões, apresentando suas dificuldades e trazendo soluções para todos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi realizado em colaboração entre o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus Codó e o Instituto Agrário de Lichinga (IAL), localizado na província de Niassa, em Moçambique, no continente africano.

Esta iniciativa buscou promover o ensino da ovinocaprinocultura através de um programa de aulas online por meio da plataforma Google Meet. A estrutura didático-pedagógica adotada foi cuidadosamente planejada para atender às necessidades educacionais específicas, com ênfase na interatividade e no engajamento dos participantes. Seguindo uma abordagem de pesquisa-ação, houve uma intensa interação entre os pesquisadores e os participantes, destacando-se a dinâmica participativa e coletiva, conforme descrito por Baldissera (2001), esta metodologia enfatiza a participação ativa dos pesquisadores na compreensão da realidade, buscando assegurar a harmonia e o aporte significativo das contribuições dos envolvidos, que

são encorajados a expressar suas vozes e ações de forma significativa.

O objetivo principal do projeto foi promover o ensino da ovinocaprinocultura para os professores da área de agropecuária do Instituto Agrário de Lichinga – IAL, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus Codó. Durante a execução do projeto, foram realizadas atividades de fixação e gravação de vídeos pelos monitores do curso de capacitação, sendo as aulas gravadas no setor de caprinos do IFMA Campus Codó. O trabalho foi desenvolvido em etapas de atividades programadas de acordo com o cronograma estabelecido. Inicialmente, as aulas foram ministradas via Google Meet, abordando os seguintes assuntos: vermifugação; vias de aplicação; cronologia dentária; raças caprinos e ovinos; manejo produtivo de caprinos e ovinos; forrageiras indicadas para criação de caprinos e ovinos.

Em seguida, foram realizadas práticas de campo orientadas por alunos monitores, demonstrando a execução de cada prática. Na última etapa, foram propostas atividades de fixação do conteúdo, permitindo que os alunos aplicassem o que aprenderam durante as aulas. Ao final de todo esse processo os professores do Instituto Agrário de Lichinga –IAL obtiveram mais conhecimentos da área de ovinocaprinocultura para ensinar aos alunos da instituição e poder agrega-las em projetos voltados para a área.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da capacitação contínua de formadores em agropecuária, com enfoque na produção de caprinos e ovinos em Moçambique, demonstraram impactos significativos na ampliação das competências técnicas e didáticas dos professores participantes. Através do curso, os formadores adquiriram conhecimentos atualizados sobre os seguintes assuntos: vermifugação, vias de aplicação, cronologia dentária, raças caprinos e ovinos, manejo produtivo de caprinos e ovinos e as forrageiras indicadas para criação de caprinos e ovinos para o aprimoramento do ensino oferecido no Instituto Agrário de Lichinga. Além disso, a troca de experiências entre os especialistas brasileiros e moçambicanos durante o curso possibilitou um enriquecimento mútuo, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e práticas inovadoras na área da agropecuária. Essa colaboração entre os dois países fortaleceu os laços de cooperação e contribuiu para a construção de uma rede de profissionais engajados no desenvolvimento sustentável do setor.

Os formadores capacitados puderam aplicar os conhecimentos adquiridos no curso em suas atividades de ensino, promovendo a disseminação de boas práticas e tecnologias adaptadas à realidade local de Moçambique. Como resultado, observou-se uma melhoria no desempenho dos alunos, que passaram a ter acesso a um ensino mais qualificado e alinhado com as demandas do mercado agropecuário. A capacitação dos formadores também teve impactos positivos no fortalecimento da educação profissional e tecnológica em agropecuária em Moçambique, contribuindo para a formação de uma mão de obra qualificada e preparada para atuar no setor. A transferência de técnicas e tecnologias utilizadas no Brasil, adaptadas à realidade local, proporcionou um ambiente de aprendizagem enriquecedor e estimulante para os professores e alunos envolvidos no processo.

A cooperação entre os dois países proporcionou um intercâmbio de experiências que ajudou na superação de desafios comuns enfrentados na área da educação profissional e tecnológica agropecuária. Isso contribuiu para o fortalecimento e desenvolvimento desse setor em ambos os países. Além dos aspectos técnicos, a ação também promoveu o intercâmbio cultural e linguístico entre os participantes, incluindo alunos e professores brasileiros. Isso contribuiu para a formação cidadã e o desenvolvimento pessoal dos envolvidos.

4 CONCLUSÃO

A parceria entre Brasil e Moçambique na área de Educação Profissional e Tecnológica,

com foco na ovinocaprinocultura, demonstrou ser fundamental para a capacitação de formadores e a transferência de conhecimentos técnicos, resultando em avanços significativos nas competências dos professores participantes. A troca de experiências entre os especialistas dos dois países fortaleceu os laços de cooperação e contribuiu para o desenvolvimento sustentável do setor agropecuário. Apesar dos resultados positivos, é importante considerar as limitações do estudo, como a necessidade de avaliações mais aprofundadas dos impactos a longo prazo e a continuidade do acompanhamento dos formadores capacitados. Como perspectivas futuras, sugere-se a expansão e aprofundamento das ações de cooperação, visando aprimorar ainda mais a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento contínuo da educação profissional e tecnológica nessa área específica.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, E. L; ALBUQUERQUE, F. H. M. A. R. **Manejo Sanitário de Pequenos Ruminantes**. Sobral: Embrapa Caprinos e Ovinos, 2008.

MAIA, M. D. S; NOGUEIRA, D. M. **Manejo reprodutivo de caprinos e ovinos em regiões tropicais**. Petrolina, PE: Embrapa Semiárido, 2019.

GOUVEIA, A. M. G. Aspectos Sanitários da Caprinovinocultura no Brasil. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CAPRINOS E OVINOS DE CORTE**, 2., 2003, João Pessoa. Anais. EMEPA, 2003.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

SEBRAE. Perfil Setorial da Caprinocultura no Mundo, Brasil, Nordeste e Sergipe. Sergipe, 2007. Disponível em: <http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds>. Acesso em: 01 de mai. de 2024.



METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDICO: PROMOVENDO A APRENDIZAGEM ATIVA E A ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES

ANTONIO DA COSTA RIBEIRO PINTO; VITOR TREVILIN GIACOMIN; CLARA LUIZA SANTOS DA ROCHA; LUIZA CHEQUE MELO DE GOUVEA MONTEZANO; THAIS EMANUELI SANTOS METODIO

Introdução: No contexto da educação, as metodologias ativas têm emergido como uma abordagem inovadora e eficaz para promover uma aprendizagem significativa e engajadora. Nesta era de mudanças rápidas e avanços tecnológicos, a adoção de metodologias ativas tornou-se cada vez mais relevante, não apenas para capacitar os estudantes com habilidades essenciais para o século XXI, mas também para promover uma educação inclusiva e centrada no estudante. **Objetivos:** Relatar os benefícios tangíveis das metodologias ativas e também abordar os desafios práticos associados à implementação dessas abordagens e o seu impacto na formação dos estudantes. **Metodologia:** O presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, com uma análise crítica de artigos publicados em sites de busca e revistas, como SCIELO e SANARE. **Resultados:** As metodologias ativas no ensino proporcionam uma abordagem centrada no aluno, incentivando sua participação ativa e autônoma. Exemplos de metodologias ativas incluem aprendizagem baseada em problemas (ABP), aprendizagem baseada em projetos (ABPr), flipped classroom (sala de aula invertida), peer instruction (instrução pelos pares), ensino híbrido, entre outros. Essas abordagens incentivam os estudantes a assumirem um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação e colaboração. As metodologias ativas exercem um impacto significativo na qualidade do ensino dos estudantes, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e envolvente que estimula o aprendizado ativo. Ao colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem, essas metodologias promovem uma compreensão mais profunda dos conceitos, além de desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico, trabalho em equipe e resolução de problemas. No entanto, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a resistência dos educadores às mudanças de paradigma, a necessidade de recursos adequados e a adaptação dos currículos e infraestrutura educacional. **Conclusão:** Em síntese, para superar os desafios na implementação das metodologias ativas, é crucial investir em capacitação para os educadores, garantir apoio institucional e alocação adequada de recursos, adotar uma abordagem gradual de implementação, envolver os estudantes no processo e incentivar sua participação ativa. Essas medidas são fundamentais para promover uma experiência de aprendizagem mais eficaz e significativa para os estudantes.

Palavras-chave: **METODOLOGIA ATIVA; APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO; ABORDAGEM INOVADORA; AVANÇOS TECNOLÓGICOS;**



A PRONÚNCIA DO TH EM INGLÊS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ENSINO

ROBERTO MAGALHÃES; PATRÍCIA VASCONCELOS ALMEIDA

RESUMO

A pronúncia de sons em língua inglesa é um desafio para muitos estudantes. A justificativa para este trabalho está fundamentada na necessidade de abordar uma questão frequente no ensino de inglês como língua estrangeira para brasileiros: a dificuldade na pronúncia dos sons TH (/θ/ e /ð/). Esses sons são inexistentes na língua portuguesa, o que torna sua produção um complicador para a comunicação em inglês. Por este motivo, este tema demanda uma especial atenção dos profissionais da área da educação. O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de três atividades distintas para auxiliar os alunos brasileiros a melhorarem sua pronúncia do TH em inglês e, por sua vez, desenvolver habilidades comunicativas na língua estrangeira. A metodologia utilizada incluiu uma revisão da literatura e o desenvolvimento das atividades didáticas. A pesquisa qualitativa foi adotada para compreender as dificuldades dos alunos e identificar práticas pedagógicas eficazes. Os resultados esperados incluem uma melhor pronúncia dos sons TH, maior clareza e inteligibilidade na fala, aumento da confiança na comunicação oral em inglês e melhoria da compreensão auditiva. Embora o ensino dos fonemas TH seja desafiador, as atividades propostas têm o potencial de trazer benefícios significativos para os alunos. A instrução explícita e as atividades bem planejadas podem melhorar a precisão e a confiança dos alunos na produção desses sons. Espera-se que este trabalho sirva como uma base para futuras investigações e desenvolvimentos no ensino de pronúncia em inglês para falantes de português.

Palavras-chave: Pronúncia em inglês; TH sound; Proposta de trabalho; Atividades didáticas; Aquisição de segunda língua.

1 INTRODUÇÃO

A pronúncia do som 'TH' em inglês é uma habilidade fundamental para estudantes que desejam se comunicar de forma clara e eficaz nesse idioma. Embora representados graficamente da mesma maneira, o TH pode ser pronunciado de duas formas distintas, sendo uma desvozeada (voiceless), cuja representação fonética é /θ/ e vozeada (voiced), representada foneticamente por /ð/. Ambas são classificadas como consoantes fricativas (fricatives consonants) que, de acordo com Kikuchi e Souza (2014), são consoantes formadas com impedimento parcial do fluxo de ar no trato vocal, em que o ar força a passagem entre dois articuladores que se aproximam, causando fricção.

E porque é tão difícil para os brasileiros pronunciar o TH? Segundo Baptista (2001) com relação aos falantes brasileiros de inglês como língua estrangeira (LE), certas consoantes do inglês, representadas pelos fonemas /θ/, /ð/, /ɹ/, /h/, /j/ e /w/, seriam as mais difíceis de serem pronunciadas por este grupo de aprendizes.

A razão pela qual a pronúncia dos fonemas /θ/ e /ð/ seria considerada difícil para falantes de língua portuguesa poderia ser atribuída à seguinte: não há sons equivalentes em

nossa língua materna. Na visão de Ur (1996) e Hashimoto e Neder Neto (2018) a dificuldade na produção de alguns sons seria ocasionada, dentre outros fatores, pela transferência fonético/fonológica que ocorre em função das diferenças fonológicas de uma língua para outra, que leva o aprendiz a transferir os padrões da língua materna para a língua adicional. Em seu estudo, Ur (1996) menciona a substituição de /d/ ou /z/ para o th inglês /ð/ (como o exemplo típico em that). Contudo, outras substituições são realizadas pelos aprendizes de língua inglesa, como as apontadas por Hashimoto e Neder Neto (2018) no sentido de que há uma tendência de substituir os fonemas /θ/ e /ð/ por /t/, /d/ /f/ ou /s/, que são os mais próximos em sua língua materna.

Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos brasileiros ao pronunciar os sons /θ/ e /ð/ em inglês, é essencial que os professores encontrem maneiras de contornar esses desafios. Uma abordagem eficaz envolve a implementação de exercícios específicos, como prática de articulação para garantir a posição correta da língua e dos lábios, atividades de contraste para destacar as diferenças entre os sons em inglês e em português, e exercícios de percepção auditiva para ajudar os alunos a identificar e distinguir os sons corretamente. Neste sentido é o entendimento de Schütz (2019), que afirma que estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira necessitarão de orientação e exercícios articulatórios para se habituarem a pronunciar estes fonemas de forma aceitável. Este autor ainda destaca que o aluno normalmente apela para a combinação de consoantes /ts/ ou /dz/ como substitutos, o que não é aceitável, pois neutraliza o contraste entre palavras como: math [mætθ] - mats [mæts]; breathe [briyθ] - breeds [briydz].

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de três atividades distintas para auxiliar os alunos brasileiros a melhorarem sua pronúncia do TH em inglês e, por sua vez, desenvolver habilidades comunicativas na língua estrangeira.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia adotada para a consecução do objetivo desta pesquisa envolveu duas etapas principais: uma revisão da literatura e o desenvolvimento de propostas de atividades didáticas para ensino da pronúncia do TH.

Optou-se por desenvolver o trabalho segundo uma abordagem qualitativa, pois, conforme destaca Minayo (2014, p. 84) “a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

A pesquisa qualitativa esteve presente na fase inicial do estudo, quando se pretendeu alcançar, por meio de levantamento bibliográfico, informações que pudessem ser relevantes na compreensão de algumas das causas relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos alunos na aprendizagem da pronúncia do TH em inglês. Para ampliação e seleção dos referenciais, foi feita a busca e leitura de artigos, livros, teses e dissertações que abordassem, principalmente, temas relacionados à pronúncia do fonema TH em língua inglesa; fonética; desenvolvimento de atividades didáticas; drilling; minimal pairs. A revisão de literatura também foi essencial para a fundamentação teórica do estudo, bem como para a consecução do objetivo de pesquisa, que culminou na elaboração de três atividades didáticas para melhoria da pronúncia do TH em inglês.

O passo seguinte da pesquisa foi o desenvolvimento de propostas de atividades didáticas voltadas à pronúncia do fonema TH na língua inglesa. A primeira atividade didática teve como foco a utilização de minimal pairs, ou pares mínimos. A segunda, voltada para a escuta e repetição de palavras possuidoras do fonema estudado. A terceira atividade sugerida, careceria de equipamentos digitais, pois os alunos deveriam gravar a si, por meio de áudio ou vídeo, enquanto realizava a pronúncia de palavras previamente selecionadas e comparar sua pronúncia com a transcrição fonética destas palavras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho consiste na elaboração de três propostas de três atividades didáticas voltadas ao ensino da pronúncia dos fonemas /θ/ e /ð/ na língua inglesa, representados graficamente por TH. Desta forma, além de apresentar as referidas atividades, este tópico trata, também, de descrever os resultados esperados, bem como as possíveis limitações que podem ser encontradas quando da aplicação prática dessas atividades

A primeira proposta de atividade,¹ baseada no ensino de minimal pairs, ou pares mínimos consistia na apresentação de duas palavras que variam entre si por um único som, seja vogal ou consoante. Conforme Kelly (2000), professores podem usar pares mínimos como uma forma de focar nos sons que tem causado dificuldade aos alunos. Este autor realizou a elaboração do quadro 01, o qual reforça a utilizada da aplicação de pares mínimos no ensino de pronúncia a brasileiros.

Quadro 01: quadro explicativo-comparativo do som de /ð/ com /θ/ Fonte: Kelly (2000)

Palavras	Sons	Útil para	Porque...
Faith / Face / Myth / Miss / Mouth Mouse / Theme / Seem / Thumb / Some	//θ/ /s/	Brasileiros, por não possuírem os sons de /θ/ e /ð/ em seu alfabeto fonético tem dificuldade em reproduzi-los.	/θ/ e /ð/ são geralmente substituídos por outros sons que o aprendiz possui em seu idioma pátrio. Por esse motivo é comum a substituição destes sons por /f/, /s/, /t/, dentre outros.
Both / Boat / Thought / Taught / Three Tree / Path / Pat / Death / Debt	//θ/ /t/		
Thigh / Thy / Loth / Loath / Mouth (noun) / Mouth (verb) / Sheath / Sheath / Teeth / Teethe / Ether / Either	//θ/ /ð/		

Os estudos realizados por Ur (1996) sugerem que a primeira coisa que precisa ser feita é checar se os alunos podem ouvir e identificar os sons que se quer ensinar. Segundo ele, isto poderia ser feito pedindo-se aos alunos que fizessem imitações; ou observando se eles poderiam distinguir entre pares mínimos (como *ship/sheep*, *man/men*, *thick/tick*). Desta forma, optou-se pela apresentação de pares mínimos aos alunos como sendo a primeira atividade por ir ao encontro das recomendações daquele autor.

A segunda proposta de atividade² diz respeito à repetição de palavras com o fonema TH vozeado e desvozeado (*voiced and unvoiced*) para que o estudante tivesse a percepção da existência de duas pronúncias distintas para a mesma representação gráfica (grafema). Esta técnica, denominada *drilling* é uma das principais formas nas quais pronúncia é praticada nas salas de aula. Para Kelly (2000), de uma forma geral, *drilling* simplesmente envolve o professor dizendo uma palavra ou frase e pedindo à classe para repetir. Segundo o autor, esta técnica ajuda aos estudantes a alcançar uma melhor pronúncia e os ajudam a se lembrar de novos tópicos. Esta seria uma parte crucial do trabalho das aulas de pronúncia e é, possivelmente, o momento da aula em que os estudantes estão mais dependentes do professor. Há algumas variações desta técnica, tais como o *substitution drilling* (Kelly, 2000), ou repetição com substituição, e o *tongue-twister* (Walker, 2010), ou trava-língua. No entanto, para esta proposta de atividade, foi sugerida apenas a repetição simples das palavras que continham os sons de /θ/ e /ð/. Corroborando a eficácia da utilização desta técnica em diferentes níveis, temos a visão de Rael (2020), que mostra que para aprendizes iniciantes,

¹ A atividade está disponível em: https://www.mediafire.com/file/se6pxxrq6gghsl7/Atividade_01.pdf/file

² A atividade está disponível em: https://www.mediafire.com/file/61uw9o258fc9tzx/Atividade_02.pdf/file

seria uma maneira de “destravar” a fala do aluno, e desde o começo chamar a atenção para a forma de produzir determinados sons e para o padrão acentual distinto do inglês, além de verificar a sua produção. Para alunos mais avançados, pode-se trabalhar a fluência e a precisão na pronúncia concomitantemente, aperfeiçoando a fala.

A terceira proposta de atividade³ foi desenvolvida na intenção de permitir que os alunos façam uma autoavaliação de seu aprendizado, possibilitando aprimorar os pontos fracos quando da pronúncia de determinada palavra ou som. No entendimento de Rael “essa atividade pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos, e auxilia na percepção de desvios tanto de pronúncia como de outras estruturas da língua” (Rael, 2020, p. 39). Para possibilitar um estímulo maior, foram trazidas à atividade palavras contendo os fonemas /θ/ e /ð/ em diferentes posições (início, meio e fim das palavras).

A justificativa para desenvolver esta proposta de atividade tem respaldo nos estudos de Celce-Murcia (2010), no sentido de que é importante que os aprendizes tenham a oportunidade de avaliar seu próprio discurso e monitorar a si mesmos nas atividades praticadas. Ao gravar o discurso dos estudantes, em áudio, ou, preferencialmente, em vídeo, você permite a eles uma valiosa ferramenta para autorreflexão.

Tratam-se de três propostas de atividades com a intenção do aperfeiçoamento da pronúncia do som do TH na língua inglesa. Espera-se que, quando estas atividades destinadas ao ensino dos fonemas /θ/ e /ð/ forem aplicadas na prática, os alunos sejam capazes de reconhecer e produzir esses sons de forma mais facilitada. Isso implica diferenciar palavras que contêm esses fonemas e aplicar a pronúncia adequada em suas próprias produções orais.

Espera-se, adicionalmente, que a aquisição de uma pronúncia semelhante àquela produzida pelos falantes nativos contribua para a melhoria da clareza e inteligibilidade na fala dos alunos. Dominar a pronúncia dos fonemas /θ/ e /ð/ permite que os alunos se tornem mais compreensíveis para falantes nativos de inglês, facilitando a comunicação.

Outro resultado esperado é o aumento da confiança dos alunos na comunicação oral em inglês. Ao adquirirem a habilidade de pronunciar apropriadamente os fonemas /θ/ e /ð/, os alunos se sentirão mais seguros ao expressar suas ideias e opiniões, sabendo que estão utilizando a pronúncia adequada. Essa confiança na pronúncia pode se estender para além desses fonemas específicos, beneficiando a fluência geral da comunicação oral.

Ademais, espera-se que o ensino desses fonemas melhore a capacidade de compreensão auditiva dos alunos. Ao aprenderem a ouvir e reconhecer esses sons, os alunos se tornam mais proficientes em entender falantes nativos de inglês, o que contribui para uma comunicação mais eficaz e uma melhor compreensão global da língua.

Todavia, é importante considerar as limitações que podem surgir ao trabalhar com esses fonemas específicos. Alunos cuja língua nativa não possui esses fonemas, como é o caso do idioma português, podem enfrentar dificuldades adicionais na produção apropriada desses sons. É necessário estar ciente das dificuldades específicas enfrentadas por alunos de diferentes origens linguísticas e adaptar as atividades para atender a estas necessidades específicas.

Além disso, alguns alunos podem ter dificuldade em distinguir entre os fonemas /θ/ e /ð/ auditivamente. Nesse caso, atividades que enfatizem a distinção auditiva e ofereçam prática intensiva podem ser necessárias para superar essa dificuldade.

Importante lembrar também que a pronúncia destes sons em específico não é o único aspecto da comunicação oral em inglês. Outros elementos, como entonação, ritmo e a pronúncia geral de outros sons da língua, também desempenham um papel crucial na compreensão e na fluência da fala. Portanto, ao desenvolver atividades para melhorar a pronúncia do som "TH", é essencial considerar esses aspectos e proporcionar aos alunos uma

³ A atividade está disponível em: https://www.mediafire.com/file/i1st5i6gvx1cmdx/Atividade_03.pdf/file

prática abrangente que leve em conta a integração desses elementos na comunicação oral.

Apesar das limitações mencionadas, o ensino dos fonemas /θ/ e /ð/ em inglês tem o potencial de trazer benefícios significativos para a pronúncia e comunicação oral dos alunos. Com uma abordagem adequada, os resultados esperados podem ser alcançados, permitindo que os alunos se expressem em inglês de maneira mais fluente, precisa e confiante.

4 CONCLUSÃO

Com base na revisão da literatura, pode-se concluir que a pronúncia do TH em inglês é um desafio persistente para aprendizes de língua inglesa. Embora esse som seja considerado difícil, a instrução explícita pode melhorar a precisão e a confiança dos alunos na produção desses sons.

Considerando a importância da pronúncia na aprendizagem de uma língua estrangeira, este trabalho apresentou três propostas de atividades didáticas para o ensino da pronúncia do TH em inglês. A primeira atividade consiste na utilização de minimal pairs, ou pares mínimos, para ajudar os alunos a identificar e diferenciar os sons que têm causado dificuldade na sua pronúncia. Já a segunda atividade envolve a técnica de drilling, com a repetição de palavras com o fonema TH vozeado e desvozeado para que os alunos possam perceber a existência de duas pronúncias distintas para a mesma representação gráfica. E a terceira consistiu na análise da pronúncia com comparação à transcrição fonética, quando os participantes seriam incentivados a gravar suas próprias pronúncias de frases contendo os fonemas /θ/ e /ð/, e posteriormente analisar essas gravações comparando-as com a transcrição fonética das palavras-chave. Essa última atividade visa ajudar os alunos a identificar e corrigir possíveis desvios de pronúncia, promovendo assim uma maior precisão na produção dos sons em questão.

Todas as atividades propostas têm como objetivo auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades necessárias para uma comunicação efetiva em inglês. Além disso, a técnica de drilling pode ajudar na assimilação de vocabulário e estrutura da língua. É importante ressaltar que essas atividades devem ser utilizadas de forma complementar a outras atividades de ensino da língua, como a prática da leitura, escrita e conversação.

Outro ponto importante a ser destacado é que a pronúncia é fundamental não apenas para a compreensão, mas também para uma comunicação mais efetiva em inglês, e se não atento à pronúncia o falante pode instaurar mal-entendidos e prejudicar a comunicação. Portanto, é necessário que os professores de inglês se dediquem ao ensino da pronúncia desde o início do processo de aprendizagem, utilizando técnicas e atividades que possam auxiliar os alunos nesse processo.

No entanto, deve-se ter em mente que as atividades de ensino apresentadas neste trabalho são apenas uma proposta e podem ser adaptadas ou modificadas de acordo com as necessidades dos alunos e das instituições de ensino. Além disso, a pronúncia de TH é apenas um aspecto da pronúncia do inglês e deve ser ensinada juntamente com outros sons da língua.

Em conclusão, o ensino da pronúncia do TH em inglês pode ser desafiador, mas a instrução explícita e atividades bem planejadas podem melhorar a precisão e a confiança dos alunos na pronúncia desse som. A atividade de ensino proposta neste trabalho pode ser uma ferramenta útil para ajudar os alunos a melhorar suas habilidades de pronúncia em inglês e deve ser vista como uma proposta inicial para futuras investigações e desenvolvimentos em ensino de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, B. O. **Frequent pronunciation errors of Brazilian learners of English.** In: FORTKAMP, M. B. M. & XAVIER, R. P. (Eds.), *EFL Teaching and learning in Brazil*:

Theory and practice. Florianópolis: Insular, 2001, p. 223-230.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HASHIMOTO, M. R.; NEDER NETO, T. **A pronúncia no ensino de língua inglesa: uma análise de livros didáticos e implicações para a prática docente**. Revista Práticas de Linguagem, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 177-195, 2018.

KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Essex: Longman, 2000.

KIKUCHI, L. SOUZA, L. A. **Fonética e Fonologia do Inglês**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2014. 71p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

RAEL, E. C.; **Ensino e aprendizagem da pronúncia do inglês para aprendizes brasileiros: foco no acento primário**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SCHÜTZ, R. E. **Os Fonemas Consoantes do Inglês e do Português**. English Made in Brazil. 2019. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-conso.html>. Online. Acesso em: 25 abr. 2024.

UR, P. **A course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge: CUP, 1996.

WALKER, R. **Teaching the pronunciation of English as a Língua Franca**. Oxford University Press, 2010.



AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: DISCUTINDO APRENDIZAGEM VIVENCIAL

DAIZIO LOPES BEZERRA NETO; VITÓRIA TAYANE ROCHA DA SILVA; SUZANA ALVES SILVA; JONNATAN VITOR DA CUNHA SILVA; ALVARO MICAEL DUARTE FONSECA

RESUMO

Competências Socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento individual, refletindo modos de pensar, sentir e agir frente a desafios pessoais e sociais. Este estudo abordou a importância dessas competências no contexto educacional, destacando sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular e a necessidade de políticas públicas e práticas inovadoras para promovê-las. Utilizou-se uma abordagem qualitativa descritiva e transversal, a pesquisa adotou métodos bibliográficos para investigar a relação entre Competências Socioemocionais, Aprendizagem na escola e Saúde Mental. Os resultados destacam críticas à avaliação objetiva das habilidades socioemocionais e à padronização dos programas, evidenciando desafios como falta de apoio institucional e resistência à mudança nas instituições educacionais. A implementação eficaz desses programas requer capacitação contínua dos educadores, currículos flexíveis e instrumentos de avaliação específicos para monitorar o progresso dos alunos. Conclui-se que a integração das competências socioemocionais no currículo é essencial para preparar os alunos não apenas academicamente, mas também para uma vida plena e significativa, enfrentando os desafios do mundo contemporâneo. Promover o desenvolvimento emocional dos alunos é crucial para sua formação pessoal e social, ressaltando a importância de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor que valorize a diversidade e a inteligência emocional.

Palavras-chave: Competências Socioemocional; Saúde Mental; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

As Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Para desenvolver esse conjunto de competências socioemocionais durante o processo de ensino e aprendizagem, é necessário atuar tanto no âmbito de políticas públicas quanto na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, o que envolve diversos atores do processo educacional (Franco; Hargraves, 2020).

As competências socioemocionais também estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A instituição escolar desempenha um papel fundamental na continuidade da transmissão de conhecimentos, bem como na estimulação ao desenvolvimento de indivíduos críticos e ativos no processo de aprendizagem, que interagem com o conhecimento, aprendendo e contribuindo com a sua construção a partir de suas vivências. Além disso, a escola também tem sob sua responsabilidade auxiliar na formação de pessoas capazes de se relacionar de maneira saudável consigo mesmo e com seus pares, abrangendo o

desenvolvimento dos aspectos socioemocionais (Abed, 2016).

Durante a infância é um momento rico quando se trata da expressão lúdica. A BNCC reforça essa visão ao afirmar que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017).

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo e transversal, de abordagem qualitativa. A metodologia utilizada para construir a pesquisa foi uma pesquisa bibliográfica. Definiram-se como critérios de inclusão os artigos de revistas e periódicos de acesso livre, escritos ou traduzidos para o português, sem recorte temporal, utilizando todos os trabalhos já publicados na literatura disponível. Utilizaram-se as seguintes palavras-chave para buscar o material analisado: “Competências Socioemocionais”, “Aprendizagem na escola” e “Saúde mental”. Além disso, tivemos como critérios de exclusão os artigos de revistas e livros publicados em outros idiomas e/ou que não estivessem disponíveis na íntegra de forma gratuita.

Para realizar o presente estudo, primeiramente foram lidos os resumos das publicações definidas com o intuito de refinar a amostra mediante os critérios de inclusão e exclusão supracitados, resultando em 04 (quatro) artigos periódicos contemplados a partir das seguintes buscas, Google Acadêmico com filtro das palavras-chaves supracitadas, sendo estes de acesso livre e completos. A coleta de dados foi realizada entre o ano de 2017 a 2024. A avaliação das publicações foi definida por intermédio da leitura do material em sua íntegra, para confirmação da sua elegibilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Desafios nas Habilidades Socioemocionais nas Escolas: Uma Análise Crítica

As habilidades socioemocionais, embora essenciais, enfrentam críticas consideráveis. Uma delas é a dificuldade em avaliá-las objetivamente devido à sua natureza subjetiva, gerando debates sobre a imparcialidade na análise do progresso individual. Outra crítica relevante é a padronização dos programas socioemocionais, levantando dúvidas sobre sua capacidade de atender às diversas necessidades e contextos dos alunos, negligenciando as particularidades de diferentes grupos e culturas (Smolka *et al.*, 2015).

A implementação desses programas enfrenta desafios, como a falta de apoio institucional, recursos e treinamento para educadores, além da resistência à mudança nas instituições educacionais, o que prejudica sua eficácia. Há também preocupações sobre o desequilíbrio causado pelo foco excessivo nas habilidades socioemocionais, podendo negligenciar o conteúdo cognitivo necessário para o desenvolvimento acadêmico. Por fim, alguns críticos alertam para expectativas irrealistas sobre o impacto imediato desses programas, destacando que o desenvolvimento socioemocional é um processo gradual que não pode ser apressado. Existem críticas ao modelo de ensino atual, muitas das quais apontam para sua ligação com o modelo econômico predominante, o capitalismo.

Nesse contexto, o sistema educacional tende a favorecer um ensino técnico que prepara os alunos para trajetórias profissionais específicas, alinhadas com as demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa abordagem pode distanciar-se da pedagogia progressista, que valoriza o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Em vez de promover uma educação que estimule a reflexão e a análise crítica, o foco excessivo no ensino técnico pode limitar as perspectivas dos alunos e perpetuar estruturas sociais que privilegiam apenas certos tipos de habilidades e conhecimentos. Portanto, é importante

considerar essas críticas ao modelo educacional atual e buscar abordagens que promovam uma educação mais inclusiva, reflexiva e orientada para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Silva, 2022).

3.2 Como devem ser ensinadas para otimizar o aprendizado?

Em primeiro lugar, é crucial capacitar os educadores para que possam compreender plenamente a importância das habilidades socioemocionais e como integrá-las de maneira eficaz em sua prática pedagógica. Isso pode envolver programas de formação continuada, workshops, e até mesmo supervisão regular para apoiar os professores no desenvolvimento e na implementação de estratégias voltadas para as habilidades socioemocionais (Colombini *et al.*, 2022).

Além disso, um currículo flexível é essencial para garantir que as habilidades socioemocionais sejam ensinadas de maneira relevante e contextualizada em diferentes níveis educacionais e em diferentes contextos culturais e sociais. Isso implica na criação de materiais didáticos adequados, atividades práticas, e projetos de aprendizado que promovam a reflexão, a empatia, a resolução de conflitos e outras competências socioemocionais (Carvalho; Silva, 2017).

O desenvolvimento de instrumentos de avaliação e diagnóstico específicos para habilidades socioemocionais também é uma etapa crucial. Isso permite que educadores e escolas identifiquem as necessidades dos alunos, monitorem seu progresso ao longo do tempo e ajustem suas abordagens de ensino de acordo com as necessidades individuais e coletivas. Por fim, é importante ressaltar que a implementação de mudanças graduais e consistentes é fundamental para que as habilidades socioemocionais sejam internalizadas pelos alunos de maneira genuína e sustentável. Isso pode envolver a integração de práticas de *mindfulness*, educação emocional e social em todas as áreas do currículo, bem como a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor que valorize a diversidade e o respeito mútuo (Silva; Freire, 2020).

Ao adotar uma abordagem abrangente e sistêmica para o ensino das habilidades socioemocionais, as escolas podem criar ambientes de aprendizado mais positivos e enriquecedores, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e significativa.

4 CONCLUSÃO

Certamente, o debate em torno das competências socioemocionais representa um avanço significativo na educação contemporânea. A integração dessas competências no currículo escolar reflete não apenas uma mudança de paradigma, mas também uma resposta necessária às demandas do mundo atual. De fato, é impossível ignorar a importância dessas habilidades no contexto educacional e não reconhecer a necessidade imediata de incorporá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, caminhar junto com esse novo modelo de ensino não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos de maneira mais abrangente para os desafios e oportunidades que enfrentarão ao longo de suas vidas.

A importância do aluno se conhecer e compreender as emoções, tanto dele quanto as dos outros, é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Portanto, é fundamental que as escolas promovam oportunidades para que os alunos explorem e desenvolvam suas habilidades emocionais, criando um ambiente de aprendizado que valorize a inteligência emocional tanto quanto a inteligência acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como

caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, [s. l], n. 63, p. 173-190, 2017.

COLOMBINI, D. M., et al. Enhancing Social and Emotional Learning in Education: A Systematic Review of School-Based Interventions. **Journal of School Health**, v. 90, n. 11, p. 1277-1288, 2020.

FRANCO, C. M.; HARGRAVES, A. W. Competências socioemocionais e educação: Desafios e perspectivas para a formação integral do indivíduo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 68, p. 499-518, 2020.

SILVA, M. C. A.; FREIRE, M. A. A avaliação de habilidades socioemocionais na educação infantil: Um estudo de caso com o Inventário de Competências Socioemocionais (ICSE). **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 68, p. 569-588, 2020.

SILVA, Márcio Magalhães da. CRÍTICA À FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA. **Rev. Histedbr**, Campinas, Sp, v. 22, p. 1-20, 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O PROBLEMA DA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA: EXPLICITANDO CONTROVÉRSIAS E ARGUMENTOS. **Educ. Soc.**, [s. l], v. 130, n. 36, p. 219-242, 2015.



A INFLUÊNCIA DA MONITORIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GRADUANDO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA

MARIA GABRIELE TEIXEIRA ALMEIDA; LAÍS MENDES CAMELO; ELISA ALBUQUERQUE FONTENELE

Introdução: Há diversas atividades acadêmicas que vão além das aulas, sendo a monitoria uma delas. Os discentes têm a oportunidade de experimentar práticas docentes, apoiar os acadêmicos e criar espaços de interação social, bem como criar um vínculo com o docente, assim compreendendo as demandas dispostas nos conteúdos à serem ministrados. Os alunos são orientados, oferecendo uma abordagem mais individualizada e personalizada de aprendizado. A monitoria da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (MTC) tem como objetivo compreender e aplicar os princípios da metodologia científica em situações de expressão do conhecimento, bem como em situações que envolvem a elaboração de trabalhos acadêmicos. É extremamente relevante para o conhecimento dos futuros profissionais de Ciências Biológicas.

Objetivo: Aperfeiçoar o conhecimento teórico e prático desta disciplina através do conteúdo ministrado em sala de aula, auxiliando e fornecendo suporte para solucionar as dificuldades e dúvidas que estão relacionadas à disciplina. **Relato de Experiência** O programa de monitoria se caracteriza por diversas etapas e também por diversos trabalhos. No primeiro encontro ocorreu a apresentação do aluno-monitor aos alunos. Ao longo da disciplina, foram solicitados trabalhos sobre a área de MTC, no qual recebem auxílio nas atividades didáticas para melhor desenvolvimento e eles tenham uma compreensão nos conteúdos abordados utilizando as atividades como forma de tirar dúvidas, com a supervisão do professor orientador. As atividades são exercícios para a fixação do conteúdo sobre a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e outras normas existentes. A monitoria proporciona ao monitor mais conhecimento na área, aumentando o seu entendimento sobre metodologias, normas e outros tópicos da disciplina, além de acompanhar a prática da docência, as relações com os alunos e os métodos de ensino, o que é uma experiência e uma aprendizagem para a carreira acadêmica e profissional. **Conclusão:** Notou-se que a monitoria proporcionou ganhos tanto em termos pessoais quanto em intelectuais e um maior ensino-aprendizagem permitindo assim o entendimento pedagógico e social dentro da universidade.

Palavras-chave: **CIÊNCIAS BIOLÓGICAS; METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO; MONITORIA; TRABALHO ACADÊMICO; ENSINO**



DESIGN THINKING: CONTRIBUIÇÕES PARA A DIDÁTICA DA CULTURA DIGITAL

MARIA MARTINS FORMIGA

Introdução: O avanço rápido do universo digital se estendeu por diversos setores da sociedade em um curto período de tempo. Diante dessa expansão, a escola e a educação não podem mais ser vistos como entidades separadas desse contexto digital. Para acompanhar o ritmo acelerado da sociedade, impulsionado pela digitalização das relações sociais, a pesquisa em educação está explorando uma variedade de metodologias de ensino que incorporam o mundo digital. As chamadas metodologias ativas, como a sala de aula invertida, cultura maker, gamificação e design thinking, entre outras, são tentativas de adaptar a educação e as aulas para crianças, adolescentes e adultos ao ambiente digital, às vezes com sucesso e às vezes enfrentando desafios. **Objetivo:** Este estudo visa explorar a sinergia entre o design thinking, como representante do mundo digital, e os aspectos humanos envolvidos no processo educativo, representados pela didática. **Metodologia:** Este estudo consiste em uma investigação bibliográfica de natureza exploratória, que se baseia nos conceitos e definições do design thinking e da didática. Essa abordagem oferece uma nova perspectiva sobre o cenário em questão. **Resultados:** Durante a pesquisa, identificaram-se algumas lacunas nas fases do design thinking. Essas lacunas foram preenchidas com base nos verbos de comando presentes na didática. A análise desses verbos revelou a potencial combinação entre eles e as fases do design thinking. **Conclusões:** Foi observado que a integração entre as fases do design thinking e os verbos de comando da didática contribuirá para enfatizar a importância do processo educacional em promover a criatividade e o desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas.

Palavras-chave: **DESIGNER THINKING; DIDÁTICA; CRIATIVIDADE; PROCESSO EDUCACIONAL; CULTURA DIGITAL**



A LEI E A REPRESENTATIVIDADE: A LITERATURA NEGRA NA LUTA ANTIRRACISTA

TIAGO SANTOS DA ROSA

Introdução: A realidade social brasileira mostra a desigualdade entre brancos e negros, uma herança de um sistema escravista de séculos que persiste como uma das grandes problemáticas brasileiras. **Objetivo:** Este trabalho visa discutir o papel da educação inclusiva e as políticas públicas brasileiras para inclusão e diversidade, principalmente o que se refere às questões étnico-raciais quando da implementação da lei 10.639/2003, a qual torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas. **Materiais e métodos:** Realizamos uma pesquisa bibliográfica com a coleta de dados a partir de documentos oficiais, normativas, publicações e artigos. Utilizamos para consulta várias referências sobre a literatura negra, participação, representação do negro na literatura brasileira e representatividade negra. Leituras de estudos sobre Literatura negro ou afro-brasileira, biografias de importantes escritores e escritoras negras e seus projetos literários, afro identificação, protagonismo negro, valorização étnica e afro cultural. **Resultados:** Percebemos que uma atenta leitura sobre o papel da educação na formação de estudantes, escolas, sistemas de ensino e sociedade conscientes é um fator essencial para o fortalecimento de práticas de inclusão e diversidade. A nossa leitura nos levou a conhecer a legislação, os princípios das leis reparatórias e como essas devem ser cobradas e aplicadas, principalmente, na área do trabalho de professores e educadores tendo como resultado a qualidade do ensino. **Conclusão:** A literatura brasileira como disciplina do currículo escolar, por intermédio de uma tomada de posição por professores e sistemas de educação e atrelada à legislação para a inclusão e diversidade, mostra-se um importante instrumento de luta antirracista.

Palavras-chave: **DESIGUALDADE SOCIAL; POLÍTICAS PÚBLICAS; INCLUSÃO E DIVERSIDADE; LITERATURA NEGRA; LUTA ANTIRRACISTA**



O BRINCAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITÓRIA MARIA DA SILVA; JEAN BRITO DA SILVA

Introdução: A Educação Infantil é a primeira etapa de ensino da educação básica. É neste período que as crianças vão desenvolvendo suas habilidades motoras, cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas, contribuindo para a autonomia do educando. No entanto, o processo de alfabetização requer que o professor possua conhecimento, devido à diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos, demandando a utilização de práticas e recursos que estimule o letramento, tornando um processo de aprendizagem significativo. Tais direitos estão contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar-se e conhecer-se. **Objetivo:** Discutir a importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico construída através dos documentos norteadores como a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil com recorte qualitativo, a fim de discutir o lúdico no desenvolvimento do aluno. Além das ideias de Soares (2020) e Vygotsky (1978). **Resultados:** Faz-se necessário que o educador analise suas práticas desde a educação infantil, onde elas vão contribuir no processo de alfabetização e letramento, considerando que tenham uma didática que estimule a curiosidade dos alunos, bem como atividades sensoriais e lúdicas. **Conclusão:** Acredita-se que a inserção do lúdico no processo de alfabetização e letramento na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Através de atividades lúdicas, as crianças não apenas aprendem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas de forma mais significativa. A interação com o ambiente lúdico estimula a curiosidade, a criatividade e a imaginação das crianças, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz. Portanto, é fundamental que os educadores reconheçam a importância do brincar.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO INFANTIL; ALFABETIZAÇÃO; LETRAMENTO; BRINCAR; DIDÁTICA**



POR UMA CARTOGRAFIA DAS MITOPOÉTICAS DE BREVES/MARAJÓ

DANIELI DOS SANTOS PIMENTEL; LUIZ GUILHERME DOS SANTOS JÚNIOR

RESUMO

O trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado Mito e oralidade no contexto marajoara: por uma cartografia das poéticas orais de Breves, coordenado pela professora Dra Danieli dos Santos Pimentel, o projeto é vinculado à Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Marajó-Breves. Desse modo, a pesquisa mapeia o campo do imaginário mítico do contexto marajoara e municípios próximos, em especial, à sobrevivência de práticas da tradição oral e ou escrita na voz de narradores da região dos rios e das florestas. Para tanto, desde 2022, o projeto vem realizando o levantamento e recolha de narrativas do imaginário popular do referido município, principalmente, os mitos presentes nas mais variadas formas narrativas e textos da cultura brevese. Assim, com base no método cartográfico de Jesús Martín-Barbero (2002), um dos objetivos da pesquisa é cartografar, identificar, registrar e estudar o conjunto de mitos da região, em face disso, o mapeamento das mitopoéticas também se dá a partir dos aportes teóricos da chamada literatura oral, com base no veio teórico/metodológico de Paul Zumthor (1993), autor que sustenta o trabalho de pesquisa com as poéticas da oralidade e a performance de narradores em diferentes espaços. A primeira parte do projeto realizou a recolha dos textos em que os mitos e suas variantes se expressam nos diversos textos do imaginário, a esse exemplo, o cordel do escritor marajoara Antonio Juraci Siqueira registrou e narrou uma das variantes do mito da criação dos rios do Marajó, ao mesmo tempo em que recupera o mito da Cobra Grande.

Palavras-chave: Mitopoéticas; Cartografia; Oralidade; Marajó; Cobra Grande.

1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre o contexto da oralidade na Amazônica, é preciso registrar que um dos maiores projetos de extensão e de cunho interdisciplinar é o IFNOPAP – “O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís da Amazônia Paraense”, idealizado pelos professores Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões e Christopher Golder, em 1994 na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, e que pesquisou, registrou e criou um banco de dados dos mitos amazônicos, bem como das formas orais da cultura popular paraense.

Nessa mesma esteira teórica, podemos destacar as pesquisas “Núcleo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas” (CUMA), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), idealizado pela professora Dra. Josebel Akel Fares, e que, ao longo de duas décadas, orienta trabalhos no campo da literatura oral. O modo de pesquisa realizado por alguns pesquisadores do CUMA estabelece uma conexão teórica e metodológica com o IFNOPAP, estreitando e alinhando interesses comuns ligados por alguns vetores deste último projeto, a partir do legado de estudiosos e pesquisadores que fundamentam o pensamento sistêmico das poéticas orais.

Nesse sentido, o projeto intitulado “Mito e oralidade no contexto marajoara: por uma cartografia das poéticas orais de Breves” retoma algumas bases teóricas e metodológicas dos referidos projetos mencionados, pioneiros na Amazônia, como também adapta certas propostas ao contexto do Marajó, como, por exemplo, o objetivo de pesquisar e registrar as narrativas do

imaginário amazônico. Para tanto, realizou-se o levantamento prévio de fontes bibliográficas da área das poéticas orais, trabalho já bastante avançado por diversos grupos de pesquisa no Brasil e na região Norte.

De início, teoricamente, a pesquisa se alinha aos pressupostos de Paul Zumthor em livros seminais que ampliaram de vez os trabalhos com a literatura oral, possibilitando, dessa forma, o estudo da “ciência da voz” em diferentes contextos. A pesquisa com a literatura oral e popular busca sustentação no legado zumthoriano: *Introdução à poesia oral* (1997), *Performance, Recepção e Leitura* (2000), *A letra e a voz* (2001) e *Escritura e nomadismo* (2005). Depois de Zumthor, a estudiosa da oralidade Jerusa Ferreira (1991) deixou um grande legado teórico para as pesquisas que envolvem a tradição cultural de diversas matrizes; além disso, a pesquisadora em questão é considerada uma das principais intérpretes e tradutoras do legado de Paul Zumthor no Brasil.

Desde os anos de 1960, década em que a voz ganha um *status* científico dentro das universidades, as pesquisas também se alargaram, e hoje linhas de pesquisa, grupos de trabalho, revistas científicas e periódicos voltados para a área das poéticas orais e literatura popular, abundam cada vez mais. Nesse campo de abordagem, um dos maiores projetos de extensão e de cunho interdisciplinar é o IFNOPAP – “O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís da Amazônia Paraense”, idealizado pelos professores Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões e Christopher Golder, em 1994 na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, e que pesquisou, registrou e criou um banco de dados dos mitos amazônicos, bem como das formas orais da cultura popular paraense.

Além das pesquisas realizadas pelo Núcleo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), idealizado pela professora Dra. Josebel Akel Fares e que, ao longo de duas décadas, orienta trabalhos no campo da literatura oral. Núcleo com o qual este projeto de pesquisa estabelece uma conexão teórica e metodológica, estreitando e alinhando interesses comuns, ligados por alguns vetores dessa linha de pensamento, apropriando-se também do legado de estudiosos e pesquisadores que fundamentam o pensamento sistêmico das poéticas orais.

Já sobre o conceito de mito, tema central que permeia os projetos sobre a oralidade, como explica Eliade, não há necessariamente uma interpretação que possa se ajustar a todas as representações culturais. No entanto, o estudioso explica, em linhas gerais, “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’”. Desse modo, do ponto de vista transcendental, o mito carrega em si uma “sacralidade” e tem uma relação profunda com o sagrado. Como veremos a seguir, a criação dos rios da ilha do Marajó guarda esse aspecto do sagrado, pois relaciona-se com a presença de um ser que, em sua dimensão arquetípica, tem profundas características com as origens criadoras da vida.

Assim sendo, será apresentado os resultados parciais obtidos a partir da pesquisa que, em um primeiro momento, desdobrou-se em realizar um levantamento de fontes bibliográficas e literárias sobre o imaginário *mitopoético* do Arquipélago do Marajó. Nesse contexto, o referido projeto investiga o imaginário mítico do contexto marajoara, em especial, a sobrevivência de práticas da tradição oral no município de Breves. Um dos objetivos da pesquisa é fazer um levantamento e recolha de narrativas do imaginário local no sentido de cartografar os mais variados textos da cultura oral e escrita.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

No artigo, analisamos o mito da Criação dos rios da Ilha do Marajó, a partir da literatura de cordel do cordelista Juraci Siqueira. Nesse sentido, verificou-se que mito da criação dos rios perfaz o imaginário dos povos originários da região amazônica e recupera a voz do indígena Severino dos Santos, da etnia Aruã que, em 1783, relatou ao naturalista Alexandre Rodrigues

Ferreira a variante do mito, conforme dados presentes na edição do próprio cordel.

O cordel com texto integral de Juraci Siqueira e ilustração de Sirley Santos recupera o imaginário da *mitopoética* e recria o mito da criação dos rios, no dizer do escritor que também é poeta e ribeirinho, ao retomar a variante do mito, recupera a matriz ancestral e a voz do passado: “sou poeta ribeirinho sempre atrás de um conto novo; da voz dos meus ancestrais, velhas histórias renovo e as prendo, em temas diversos, na tarrafa dos meus versos para entregá-las ao povo” (Siqueira, 2018, p. 1).

Assim, com base no método cartográfico de Jesús Martín-Barbero (2002), um dos objetivos da pesquisa é identificar, registrar e estudar o conjunto de mitos da região, em face disso, o mapeamento das mitopoéticas também se dá a partir dos aportes teóricos da chamada literatura oral, com base no veio teórico de Paul Zumthor (1993), autor que sustenta o trabalho de pesquisa com as poéticas da oralidade e a performance de narradores em diferentes espaços.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cordel com texto integral de Juraci Siqueira e ilustração de Sirley Santos recupera o imaginário da *mitopoética* e recria o mito da criação dos rios, no dizer do escritor que também é poeta e ribeirinho, ao retomar a variante do mito, recupera a matriz ancestral e a voz do passado: “sou poeta ribeirinho sempre atrás de um conto novo; da voz dos meus ancestrais velhas histórias renovo e as prendo, em temas diversos, na tarrafa dos meus versos para entregá-las aos povo (...) E assim sigo plantando no chão, no vento e no mar histórias dos tempos idos prenhes de amor e pesar para serem recontadas por quem quiser e aumentadas a qualquer tempo e lugar” (Siqueira, 2018).

Nesses versos fica claro o trabalho do poeta em recuperar as vozes que o antecedem e que nos revisitam no presente graças à sobrevivência das poéticas da voz. Eis o mito na voz de Siqueira (2018, p. 2):

A história que vou contar foi narração verdadeira de Severino dos Santos, índio aruã da ribeira, dita de forma intimista ao sábio naturalista Alexandre R. Ferreira. Um dia, o velho aruã, sentindo-se triste e só, contou ao sábio esta lenda ouvida de sua avó que fala do nascimento, num fabuloso momento, dos rios do Marajó.

Nesse ponto, a ancestralidade do povo aruã é retomada pela narração e pela voz do presente, e, mais uma vez revivida, igualmente no cordel de Siqueira. Sob inspiração da musa da memória, o poeta pede passagem para que também sigamos na “igara de Severino”, para que façamos uma viagem no tempo, e façamos contato com um “mundo encantado”. A imagem a seguir presente no cordel de Juraci é um convite para a imersão nesse território do imaginário popular que compreende a travessia de portais, tema recorrente nas mitologias ligadas à pajelança marajoara presente em textos literários como: o romance *Marajó*, de Dalcídio Jurandir (1992) e *O mundo místico dos Caruanas*, de Zeneida Lima (2002).

A canoa se apresenta como um convite dessa travessia para o outro mundo, tipo de Caronte amazônico ultrapassando portais e chegando em outras dimensões, pois o início do mito, em que se descreve o tempo, ainda não se conhecia a ilha do Marajó; não havia os furos, os rios e os igarapés, apenas um imenso lago, como lemos a seguir:

Naquele tempo, crianças; o mundo era diferente pois o homem não produzia tanto lixo poluente e a Ilha do Marajó não tinha nome e era só dita a Ilha, simplesmente. Porém, não era só nome que a Ilha não possuía: furos, rios e igarapés por lá também não havia. Só tinha um lago gigante renovado a todo instante pela chuva que caía. (Siqueira, 2018, p. 7).

Nesse tempo, o imenso lago abrigava todo tipo de espécie animal, e entre todos os bichos, reinavam ali também as imensas serpentes. A serpente evoca o princípio da criação, um

arquétipo do Jardim do Éden, onde ela é seu “primeiro deus”; ao mesmo tempo remete-se ao *uróboro*, que simboliza, na visão de Campbell (p. 47), o ciclo da vida, “desfazendo-se do passado e continuando a viver”. A própria serpente, que em determinados períodos troca de pele e renasce, “é uma imagem da vida” em constante mutação, “e representa a energia e a consciência imortais, engajadas na esfera do tempo, constantemente atirando fora a morte e renascendo” (Campbell, 1990, p. 47). Como explica o referido estudioso, ainda no âmbito de sua simbologia, “a serpente carrega em si o sentido da fascinação e do terror da vida, simultaneamente [...] a serpente representa a função primária da vida”.¹

Mas os ventos sopraram em outra direção, a chuva cessou na região e veio a seca, com ela a ameaça e a morte de várias espécies, segundo o trecho da narrativa:

Foi quando as cobras gigantes, sentindo a morte chegar, em prol da sobrevivência água tentaram encontrar. Com força e fúria tamanhas seguiram de encontro ao mar. Impossível descrever das serpentes o pavor. Cada uma parecia imenso e vivo trator rasga os sulcos no chão indo em qualquer direção alheias à própria dor (Siqueira, 2018, p. 13).

Após esse evento, as serpentes seguiram em direção ao mar, de acordo com o mito derrubaram tudo o que viram pela frente, abriram passagem por entre as “rochas, árvores e barrancos. Pela sede enlouquecidas, lutavam por suas vidas levando a morte nos flancos”. (Siqueira, 2018, p. 15). Sobre essa importância do mito da serpente, a partir dos arquétipos, ela é reverenciada em diversas culturas, seja pelos povos originários ou pela tradição hindu do deus Shiva; assim como é marcante na cultura sumeriana, dentre outros povos (Campbell, 1991, p. 49).

A serpente, como mito da fertilidade, compreende a dimensão feminina. A boiúna amazônica está presente no mito da criação de outros povos sul-americanos, como, por exemplo, o povo venezuelano yururo. Neste povo, a serpente é adorada como Kuma, que “ensinou às mulheres tudo o que elas sabem” (Barlett, 2011, p. 238). Ambos os mitos carregam essa responsabilidade em manter a tradição das origens e da ancestralidade. E nesse imenso serpentear, as cobras rasgaram os rios, aos pares ganhavam ainda mais força, derrubaram “a muralha que as separavam do mar”. (*Idem*). No encontro entre rio e mar, os rastros deixados pelas boiunas gigantes se encheram de água, e assim surgiram os rios que abundam o Marajó, nas palavras do poeta foi então que dos “rastros das sucuris os igarapés surgiram, dos rastros das boioçus grandes rios emergiram dando vida nova ao lago num doce e líquido afago e em prol da vida se uniram (Siqueira, 2018, p. 17). Essa passagem do cordel em que o mito da criação dos rios da Ilha do Marajó se apresenta pode ser comparado com as imagens dos rios do Marajó.

É a partir da criação dos rios que a natureza se refaz, os bichos tornam à vida, e nesse imenso bioma, a ilha do Marajó triunfa. Contudo, ao final do cordel, a crítica ao progresso é uma chamada de atenção de que o mito também explica a própria realidade, a condição imaginária e real no contexto do Marajó. O mito dialoga com o presente, ao mesmo tempo em que “recupera” as vozes originárias do passado, faz uma chamada para o presente: Por isso é que a nossa gente, vivendo em tempo enganoso, não sabe que cada rio profundo e misterioso que no Marajó se expande, é rastro de Cobra Grande de um passado fabuloso (Siqueira, 2018, p. 21). Essa imagem do rastro da serpente moldada nas dobras dos rios nos lembra o que afirma Bachelard (2003, p. 207), “o rio que *serpenteia* não é uma simples figura geométrica: na noite mais escura, há claridade suficiente para que o regato deslize na erva com a mobilidade e a destreza de uma longa cobra”.

¹ Em outras tradições culturais, por exemplo, no povo aborígene, “a serpente Arco-íris aparece em muitas mitologias diferentes, com diversos nomes, como Julunggul, Kumanggur, Ungar Yurlunggar” (Bartlett, 2011).

Loureiro (2001, p. 221) define a *mitopoética* da Boiúna como um evento único, essa imagem da Cobra Grande é vista como uma “epifania” ou ainda “o visível esplendor invisível do rio”. De certa forma, o autor confirma o que se verifica no cordel de Juraci, que a serpente povoa o imaginário do povo aruã, ainda para o estudioso do imaginário amazônico, a Boiuna é “das criações do fabulário indígena povoador das encantarias do fundo dos rios da Amazônia”. Ainda para Loureiro (2001) e Moraes (2014) há inúmeras variantes e associações do referido mito: mãe-d’água, navio iluminado, ou como “recriação das mouras portuguesas”, ou seja, Norato, mito que inspirou o livro de Raul Bopp (1994). Nesse sentido, sobre esses aspectos da Cobra Grande:

A luz é o componente essencial da lenda da Boiuna – mãe de todas as águas, no conjunto de elementos que compõem os seus relatos, há inúmeras narrativas desse mito que percorre deslizando os rios da Amazônia: seja como gênio do mal com poder de paralisar os outros animais; seja vagando e devorando o que encontra no caminho (Loureiro, 2001, p. 224)

Por essa lógica, as *mitopoéticas* existem não só como registros das vozes que nos antecedem, mas também como um profundo diálogo com as matrizes que sobrevivem a força do tempo, também para nos provar que “não estamos sós”, como reitera Siqueira ao final do cordel. Sem dúvida que esses rastros da Cobra Grande nos mostram não só o caminho para o mar ou para a casa, mas também o lugar de onde viemos e para onde queremos ir. Nesse curso, a sobrevivência das *mitopoéticas* dos povos originários nos ensinam a cada dia novas formas de conhecimento acerca desse legado, como uma forma de resistência contra o discurso colonial que ainda se impõe e fere diariamente as subjetividades, e o legado dos saberes e das poéticas da ancestralidade dos povos indígenas.

Por fim, o cordel de Siqueira termina com um texto de incentivo à formação do contador de histórias, numa tentativa benjaminiana de salvar a experiência dos narradores, a voz que narra, mas que está quase em vias de extinção. No mesmo cordel constam duas notas explicativas sobre o a variante do mito da criação dos rios do Marajó. A primeira nota afirma o seguinte: “Esse mito é baseado num relato do índio Severino dos Santos para o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira e publicado no livro *Viagem filosófica*, vindo à luz em 1976 e reeditado pela editora Valer de Manaus/AM” (Siqueira, 2018, p. 25).

Sendo que a variante do mito narrada e recontada pelo poeta cordelista, também inédita, segundo o escritor, aparece primeiramente no livro *Marés - poemas de argila e sol*, editora Cromos, 2010, no poema “Maré Onírica”. Na referida nota, Siqueira afirma ter se inspirado no ensaio: *Novíssima Viagem filosófica*, do historiador e escritor José Varela Pereira. Assim, o mito da criação dos rios do Marajó se entrelaça ao mito da Cobra Grande.

4 CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, notamos que o tema relacionado ao mito de origem da Cobra Grande, no contexto marajoara, compreende o imaginário dos povos originários a partir da voz ancestral da oralidade e, no presente caso, retomado pela literatura de cordel do escritor Antonio Juraci Siqueira. Embora seja um mito presente no espaço do arquipélago do Marajó, há conexões profundas dessa narrativa com variantes de outros povos em diferentes contextos e culturas. O mito, nesse sentido, se desdobra em outras representações oriundas do espaço amazônico: navios encantados, seres sobrenaturais e imagens da própria geografia marajoara em que ilhas, matas e outros lugares se transformam, miticamente, no domínio da própria Cobra Grande entrelaçada no fluxo dos rios e das navegações.

REFERÊNCIAS

SIQUEIRA, Antonio Juraci. **O mito da criação dos rios da Ilha do Marajó (cordel)**. Belém- PA, 2018.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso: ensaios sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTLETT, Sarah. **A Bíblia da mitologia: tudo o que você queria saber sobre mitologia**. São Paulo: Pensamento, 2011.

BOPP, Raul. **Cobra Norato**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Com Bill Moyers; org. por Betty Sue Flowers. Trad. Carlos Felipe Moisés. -São Paulo: Palas Athena, 1990.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória**. (conto e poesia popular). Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1991.

JURANDIR, Dalcídio. **Marajó**. 3. ed. Belém: CEJUP, 1992.

LIMA, Zeneida. **O Mundo Místico dos Caruanas da ilha do Marajó**. 6. ed. Belém: Cejup, 2002.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica — uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras editoras, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Trad. Fidelina Gonzáles. Coleção Comunicação Contemporânea 3, São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORAES, Raymundo. **O meu dicionário de coisas da Amazônia**. 3. ed. Belém: Cultural Brasil, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Performance, recepção, leitura. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Introdução à poesia oral. Trad. de Jerusa Pires Ferreira (et all). Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.



WORST PLACE TO WORK IN EDUCATION: UMA ANÁLISE QUALITATIVA NOS RELATOS E DENÚNCIAS DE PROFISSIONAIS EM EMPRESAS DO SETOR EDUCACIONAL

EDUARDO AUGUSTO FERREIRA

RESUMO

A qualidade do ambiente de trabalho tem sido uma crescente preocupação especialmente nas empresas do setor educacional no Brasil, onde a satisfação profissional está diretamente ligada à eficácia pedagógica. Este estudo visa aprofundar a compreensão das percepções e experiências de profissionais da educação em relação às condições de trabalho, explorando especialmente os fatores que conduzem à insatisfação e os desafios intrínsecos a esses ambientes. O objetivo principal é desvelar as causas fundamentais da insatisfação no trabalho, analisando como essas condições afetam o bem-estar e a produtividade dos funcionários. Para realizar esta investigação, adotou-se análise temática adaptada. A coleta de dados foi efetuada através de relatos e denúncias anônimas de funcionários de várias empresas educacionais divulgada em domínio público. Esses dados foram analisados utilizando o software ATLAS.ti, que, com apoio de recursos de inteligência artificial na codificação facilitou a identificação de padrões e temas recorrentes. Os resultados demonstram significativas práticas de gestão inadequadas, falta de suporte profissional e insuficiência de recursos, e o impacto negativo desses fatores no bem-estar e na eficácia dos profissionais. Conclui-se que é crucial realizar uma revisão crítica das práticas de gestão e da cultura organizacional, visando desenvolver políticas que fomentem um ambiente de trabalho mais apoiador e equitativo, essencial para melhorar tanto a satisfação dos funcionários quanto a qualidade geral da educação fornecida.

Palavras-chave: Rotatividade; análise temática; condições de trabalho; insatisfação no trabalho; setor educacional;

1 INTRODUÇÃO

A qualidade do ambiente de trabalho tem emergido como um fator crítico para a eficácia organizacional em diversos setores, incluindo a educação. A rotatividade dos profissionais, inclusive dessa área, pode atrapalhar o desempenho organizacional (Pinheiro e Souza, 2013). Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2020, o Brasil ocupava a posição de 5º maior mercado de ensino superior do mundo e o maior da América Latina, com aproximadamente 8 milhões de matrículas (Peres, 2024). Assim, o setor educacional enfrenta desafios únicos devido às dinâmicas socioeconômicas e políticas que influenciam diretamente a qualidade do ensino e a satisfação dos profissionais envolvidos. As temáticas do bem-estar e da qualidade devida e trabalho tem vindo a ganhar importância e a estar no centro de muitas investigações e pesquisas, nomeadamente no contexto laboral e acadêmico (Cordeiro, 2022).

Uma das tensões contemporâneas que vive a sociedade no campo da educação está na intenção de tratá-la como um negócio no lugar de considerá-la um direito do cidadão (Lara e Preto, 2010). A perda de conhecimento constitui um crescente risco organizacional, exacerbado por mudanças demográficas que influenciam a composição da força de trabalho. Além disso,

um aumento na rotatividade de funcionários, provocado por alterações nas relações de trabalho contratuais, afeta tanto o setor público quanto o privado (Massingham, 2018). Diante disso, torna-se essencial compreender as condições de trabalho que contribuem para a insatisfação dos profissionais da educação, a fim de propor intervenções efetivas que possam melhorar tanto o ambiente laboral quanto os resultados educacionais.

A "*Worst Place to Work*" (WPTW), em português piores empresas para trabalhar, foi uma pesquisa aberta realizada que rapidamente ganhou notoriedade nas redes sociais, oferecendo um espaço para que empregados e ex-empregados de companhias brasileiras possam, de forma anônima, compartilhar suas experiências negativas no local de trabalho. Estas experiências incluem questões como assédio, salários insatisfatórios e discriminação. A viralização desta lista se deu tanto pela grande quantidade de reclamações registradas quanto pelo fato de envolver empresas que anteriormente haviam sido reconhecidas como excelentes lugares para trabalhar (Miranda, 2024).

Este estudo qualitativo se propõe a analisar os relatos e denúncias anônimas de funcionários das principais empresas do setor de educação, explorando os principais fatores que impactam sua experiência e satisfação profissional. Será utilizando o software ATLAS.ti para análise temática.

Essa pesquisa investiga as condições de trabalho que contribuem para a insatisfação dos profissionais da educação. O foco é entender como essas condições afetam o bem-estar e a produtividade dos funcionários no setor educacional, especialmente considerando os impactos de práticas de gestão inadequadas e a falta de suporte profissional. A pesquisa visa identificar e analisar os principais fatores de insatisfação para propor intervenções que melhorem o ambiente de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida. O objetivo geral deste estudo é explorar as percepções e experiências de profissionais da educação sobre as condições de trabalho nas empresas do setor educacional no Brasil, identificando os fatores que contribuem para a insatisfação e os desafios no ambiente de trabalho. Esta análise visa fornecer subsídios para a formulação de políticas e práticas que promovam um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo no setor educacional.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa (Cohene Seid, 2019) para analisar as percepções e experiências de profissionais da educação em relação às condições de trabalho em empresas listadas na IBOVESPA. Para evitar possíveis problemas éticos e legais de exposição, os nomes das empresas e informações sensíveis dos relatos foram modificados descaracterizando-os. A fonte primária de dados foi a planilha "*Worst Place to Work*" (WPTW) divulgada em domínio público, que contém relatos e denúncias anônimas de funcionários dessas empresas.

Foi utilizado o software ATLAS.ti (Perez Ripossio, 2023) para realizar a codificação aberta dos dados. Esse processo foi assistido por recursos de Inteligência Artificial integrados ao software, os quais apoiaram a codificação na tentativa de aumentar a confiabilidade das categorias temáticas identificadas, adotando a análise temática. Para codificação, após leitura de todos os relatos, foram extraídos padrões e temas significativos dos dados, permitindo uma compreensão de profundidade das principais questões que impactam o bem-estar dos funcionários. Considerações éticas foram observadas, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consultando a fonte de dados mencionada, de 18.594, foram selecionados 27 relatos considerando as cinco empresas listadas na IBOVESPA. Assim temos a seguinte relação, conforme a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Relação das empresas do ramo de Educação. Informações coletadas em Relações Com Investidores das empresas’

Nome fictício da empresa	Ramo de atuação
A1	Ensino superior, escola de negócios, preparação para concursos, entre outros
B2	Educação básica ao ensino superior (B2B), além de serviços B2C.
C3	Ensino Superior, transformação tecnológica, formação de executivos, entre outros.
D4	Ensino superior, educação infantil e básica (fundamental e médio).
E5	Ensino superior (presencial e EaD).

Observando os ramos de atuação das empresas do setor de educação, todas atuam no ensino superior. Os nomes A1, B2, C3, D4 e E5 são nomes fictícios das empresas para descaracterizarem os nomes que são conhecidas.

Ao analisar os 27 relatos anônimos referentes a reclamações de funcionários dessas empresas, foi observado que não houve filtro por parte do funcionário no conteúdo e formato registrado, até mesmo por se tratar de um registro anônimo.

Cada relato, poderia ter um ou dois parágrafos, ou até mesmo frases simples destacando alguma condição indesejada ou situação negativa. Foi aplicada a codificação aberta no ATLAS.ti, com apoio da Inteligência Artificial na sugestão e agrupamento e foram identificados os seguintes códigos baseados nas citações e temas observados na seguinte ordem: *chefes ruins; baixa remuneração; acúmulo de funções; assédio moral; racismo; e questão de pagamento.*

Os relatos dos profissionais de educação revelam diversas condições negativas e situações indesejadas em seus ambientes de trabalho. Primeiramente, a presença de chefes ineficazes é um problema recorrente, caracterizado por uma gestão autoritária, falta de suporte, desrespeito e ausência de reconhecimento. Além disso, a baixa remuneração é uma queixa comum, onde os salários não refletem a carga de trabalho e a qualificação necessária, agravada pela falta de reajustes salariais e pela comparação desfavorável com outros setores. Outro ponto crítico é o acúmulo de funções, onde os funcionários são sobrecarregados com múltiplos papéis, frequentemente desempenhando tarefas que não fazem parte de suas responsabilidades principais, resultando em sobrecarga de trabalho e falta de apoio e recursos adequados.

O assédio moral também emerge como uma questão séria, com práticas de intimidação, humilhação, exclusão e ameaças, afetando a saúde mental e emocional dos trabalhadores. Além disso, o racismo é uma preocupação significativa, manifestando-se através de comentários e piadas racistas, discriminação nas promoções e oportunidades, e um ambiente organizacional hostil. Por fim, a questão de pagamento é outro problema frequente, incluindo atrasos no pagamento, descontos indevidos e falta de transparência nos critérios e processos de pagamento. Esses códigos indicam a necessidade urgente de intervenções para melhorar as condições laborais e promover um ambiente mais justo e saudável para os profissionais de educação.

Nas Figura 1 abaixo é apresentado a quantidade de citações relacionadas a codificação realizada no ATLAS.ti analisando os relatos dos profissionais com as denúncias das empresas do setor de educação:

Figura 1. Códigos identificados nos relatos das empresas do setor de educação registrados no ATLAS.ti



Conforme apontado na Figura 1, foram identificados códigos relacionados e atribuídos as citações. Após identificação dos códigos, geramos uma nova instância dos mesmos relatos, com a codificação gerada automaticamente pelos recursos de inteligência artificial disponibilizado pela ferramenta. Cerca de metade dos códigos identificados manualmente coincidiram com os identificados pela automatização da ferramenta. Porém, a geração automática ainda apresentou códigos similares com o mesmo significado, como "*baixa remuneração*" e "*baixo salário*". A geração automática da ferramenta ainda é um recurso considerado em evolução e que para este trabalho foi usado apenas para apoiar a validação da codificação realizada.

A categoria encontrada foi a referente a Motivos de rotatividade (*rotación*), que motivam ou motivaram as causas de saída do profissional da empresa. Os dados analisados sugerem que a retenção de profissionais na área da educação está fortemente ligada à melhoria das condições salariais e de trabalho, além da necessidade de criar um ambiente mais valorizador e acolhedor. A combinação das análises manual e automatizada forneceu uma visão abrangente e detalhada dos desafios enfrentados pelos profissionais do setor, servindo como insumo na contribuição para o desenvolvimento de estratégias eficazes para reduzir a rotatividade e melhorar a satisfação no trabalho.

Na Figura 2 há uma lista de citações dos relatos associados ao código "Chefes ruins" para serem analisados e discutidos. Essa categoria emergiu como uma das mais críticas e frequentemente mencionadas pelos entrevistados. As citações revelam uma série de comportamentos e atitudes que contribuem para a percepção negativa dos líderes nas empresas de educação.

Figura 2. Relação nas citações com a codificação em visualização no ATLAS.ti

Name	Codes
Liderança feminina na tesouraria completamente tóxica e despreparada. Show de horror.	Chefes ruins < Motivos Rotación #
Fui pedir para ser promovido/mudar de área meu ex chefe mandou eu ver o linkedin. Chefes terríveis,	Chefes ruins < Motivos Rotación #
Gestores e Diretores com a síndrome de senhores feudais.	Chefes ruins < Motivos Rotación #
assédio moral constante da parte dos líderes	Assédio moral < Motivos Rotación # Chefes ruins < Motivos Rotación #
Rodízio de liderança, falta de comunicação, alinhamentos.	Chefes ruins < Motivos Rotación #
Depois que teve reestruturação na VP de Transformação Digital trazendo uma gigantesca panelinha da [censurado] nada foi como o mesmo. É tudo na base do puxa saco e se você fala verdades de má gestão, processos falhos etc.	Chefes ruins < Motivos Rotación #
erentes e diretores perdidos e sem preparação alguma, carecem de direcionamento estratégico. Enquanto a empresa entra em burnout coletivo, o CEO dá entrevista em podcast fazendo o visionário da educação. É uma verdadeira piada de mau gosto.	Chefes ruins < Motivos Rotación #
Parem de colocar mulheres na liderança, APENAS por serem mulheres. Tem muita gente sofrendo nas mãos dessas criaturas sem preparo, inclusive outras mulheres.	Chefes ruins < Motivos Rotación #
Gostam de controlar tudo que é feito, em todo lugar, a todo tempo, inclusive fora do expediente.	Chefes ruins < Motivos Rotación #
As lideranças são as piores que já vi no ramo de educação.	Chefes ruins < Motivos Rotación #

Observando as citações apresentadas na Figura 2 fica evidenciado na codificação da Figura 1. Desta forma, ao analisar o conteúdo e os temas que emergem na codificação aberta realizada, os problemas se repetem referentes a indignação dos trabalhadores das empresas, como insatisfações sobre questões de pagamento, baixa remuneração, ambiente de trabalho e até mesmo assédio moral, incluindo questões de racismo, homofobia e temas de diversidade.

Considerando um dos trechos de um dos relatos *"Gostam de controlar tudo que é feito, em todo lugar a todo tempo, inclusive fora do expediente"*, é descrito uma exploração de mão de obra e controle exagerado. Em um relato de *"Acumulo de função, "congelamento" de promoções e contratações, assédio moral, desorganização total."* indica uma série de problemas, como os codificados assédios moral e acúmulo de funções. A multiplicidade de funções aponta para uma exploração significativa dos trabalhadores, exigindo que desempenhem tarefas além de suas competências sem remuneração adequada. Além disso, uma desvalorização profissional. A função de professor e dos técnicos da educação é desvalorizada ao ser equiparada a tarefas não relacionadas à educação, sugerindo uma desconsideração pelo papel especializado e formativo que se é exigido.

4 CONCLUSÃO

Este estudo qualitativo analisou os relatos e denúncias anônimas de funcionários das principais empresas do setor de educação, utilizando o software ATLAS.ti para uma análise temática aprofundada. A pesquisa revelou que as condições de trabalho que mais contribuem para a insatisfação dos profissionais da educação incluem chefes ruins, baixa remuneração, acúmulo de funções, assédio moral, racismo e questões de pagamento. Esses fatores foram identificados através dos relatos coletados na pesquisa "Worst Place to Work" (WPTW), que ganhou notoriedade nas redes sociais por expor experiências negativas de empregados e ex-empregados de empresas brasileiras.

Os códigos encontrados destacam problemas críticos no ambiente de trabalho. Chefes ruins, caracterizados por falta de comunicação, autoritarismo e ausência de reconhecimento, foram frequentemente mencionados como uma fonte significativa de insatisfação. Baixa remuneração foi outro fator destacado, indicando que os salários não condizem com as expectativas e necessidades dos profissionais. O acúmulo de funções reflete a sobrecarga de trabalho, onde os funcionários são frequentemente obrigados a desempenhar múltiplas tarefas sem a devida compensação ou reconhecimento.

Assédio moral e racismo foram identificados como práticas que comprometem gravemente o bem-estar dos profissionais, criando um ambiente hostil e discriminatório. Questões de pagamento, como atrasos ou inconsistências nos salários, também foram citadas como fontes de estresse e desmotivação.

Os resultados deste estudo enfatizam a necessidade de revisar as práticas de gestão e a cultura organizacional nas empresas do setor de educação. Propor intervenções efetivas é essencial para melhorar tanto o ambiente laboral quanto os resultados educacionais. Recomenda-se a implementação de políticas que promovam a comunicação aberta, o reconhecimento profissional e a participação dos funcionários nas decisões organizacionais. Além disso, é fundamental criar programas de desenvolvimento profissional e oferecer apoio psicológico para mitigar os efeitos do estresse e da sobrecarga de trabalho.

Este estudo destaca a importância de considerar as vozes dos educadores para melhorar a qualidade geral da educação oferecida. Embora a pesquisa forneça insights valiosos, ela possui limitações, como o foco restrito às empresas listadas na IBOVESPA e a natureza auto-relatada dos dados. Essas limitações sugerem a necessidade de estudos futuros que possam expandir a compreensão dessas dinâmicas em um espectro mais amplo de instituições educacionais e utilizando métodos mistos para validar e aprofundar os achados apresentados aqui.

De limitações de pesquisa deste estudo foram o foco restrito às empresas listadas na IBOVESPA e a natureza de coleta dos dados, que podem introduzir vieses de percepção dos respondentes e sem etapas referentes a validade. Outra limitação importante foi a restrição da codificação realizada e etapas de análise temática sem uma etapa específica de validade dos dados. Essas limitações sugerem a necessidade de estudos futuros que possam expandir a compreensão dessas dinâmicas em um espectro mais amplo considerando o ponto de vista das empresas.

Como trabalhos futuros, seria possível um estudo quantitativo abrangendo uma maior variedade de empresas de educação, incluindo aquelas não listadas na IBOVESPA, para obter uma visão mais representativa das condições de trabalho no setor e obter mais volume no relato de dados. Uma segunda proposta seria um monitoramento das mudanças nas condições de trabalho e na satisfação dos profissionais ao longo do tempo, permitindo avaliar o impacto de intervenções específicas e políticas implementadas nas empresas.

Em conclusão, melhorar as condições de trabalho nas empresas de educação é uma questão essencial não apenas de justiça laboral, mas também de estratégia para garantir a qualidade do ensino e a satisfação dos profissionais. Ao atender às necessidades dos educadores e implementar políticas de gestão mais justas e eficazes, as empresas podem criar um ambiente

de trabalho mais equilibrado e produtivo, beneficiando tanto os funcionários quanto os alunos e, em última análise, contribuindo para o controle da rotatividade de profissionais e possível melhoria do sistema educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, C. L. O Bem-Estar E A Qualidade De Vida No Trabalho: Impactos Da Pandemia Numa Instituição Do Ensino Superior. 2022. Dissertação de Mestrado.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**, v. 23, n. 84, 2010.

PERES, S.. Relatório setor educacional. São Paulo: TradeMap, setembro de 2021. Disponível em: <https://trademap.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Setor-Educacional.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2024;

PINHEIRO, A. P.; SOUZA, D. A.. Causas e efeitos da rotatividade de pessoal/turnover: Estudo de caso de uma microempresa do setor de educação. In: X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia–**SEGeT**, v. 20, 2013.

MASSINGHAM, P. R. Measuring the impact of knowledge loss: a longitudinal study. **Journal of Knowledge Management**, v. 22, n. 4, p. 721–758, 2018.

MIRANDA, Maria Dulce. Lista de ‘empresas tóxicas’ viraliza na web. Estado de Minas, [S.l.], 03 abr. 2024. Disponível em: <https://www.em.com.br>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

COHEN, N.; SEID, G. Producción y análisis de datos cualitativos. . Buenos Aires: 2019. p. 203-228.

PEREZ RIPOSSIO, R. N.. El análisis cualitativo con ATLAS. ti 22 en ciencias sociales: nuevas herramientas y aplicaciones concretas. 2023.



LEITURA E DIÁLOGO NO SISTEMA PRISIONAL: UMA PROPOSTA DE LIBERDADE

JADER RODRIGO VIEIRA RIGO

Introdução: As transformações do mundo da tecnologia trouxe muitas conquistas para a humanidade. Entretanto, o uso inadequado dessas ferramentas pode levar a caminhos tortuosos para as pessoas. Dentre eles, podemos citar o uso de fake news que cada vez mais toma espaço em nosso dia a dia. Com a proposta de evitar equívocos como esses, a proposta de levar livros para leitura e reflexão dentro do sistema prisional por parte de servidores e apenados surge como forma de fomentar a construção de relações mais saudáveis entre as pessoas. **Objetivos:** Proporcionar a leitura e reflexão sobre a leitura de livros por parte dos apenados para poder ajudá-los de maneira mais eficaz na sua ressocialização. **Metodologia** O livro pode ser escolhido pelos apenados na biblioteca do Estabelecimento Penal e após o mesmo apresenta uma revisão do que foi lido. Pela análise qualitativa, é concedido uma remição de sua pena caso entregue um texto para correção. Para esse trabalho utilizou-se livros e o espaço físico do estabelecimento. **Resultados:** Podemos citar como resultados o maior interesse no diálogo de assuntos acerca da psicologia no ambiente prisional por parte dos servidores e apenados. Essa proposta ajudou no entendimento dos problemas enfrentados pelos apenados no seu dia a dia no cárcere. Pode-se citar também a mudança nos parâmetros de conversas no âmbito prisional que favorecem a abordagens de temas relevantes ao tratamento penal contribuindo para a consolidação da visão da instituição SUSEPE que é a ressocialização do apenado em prol da sociedade. **Conclusão:** Em suma, no início das atividades, muitos apenados não gostavam de compartilhar suas leituras, mas após alguns dias da prática pode-se notar que o hábito da leitura se tornou mais aceitável por parte deles.

Palavras-chave: **LEITURA; RESSOCIALIZAÇÃO; DIÁLOGO; PARENTIZADO; SUSEPE**



DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UM MUNICÍPIO DO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ

SÔNIA MARIA PEREIRA DO AMARAL; CARLOS WILLIAM AMARAL DOS SANTOS; DÉBORA IVANCA PEREIRA DO AMARAL; DIOGO ÁVILA BARRETO PEREIRA

RESUMO

O presente trabalho trata-se de resultado de experiência formativa com pesquisa, realizada por estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó-Breves, no componente curricular Antropologia Educacional. A pesquisa teve como objetivo reconhecer que diversidade está presente no Projeto Político Pedagógico de escolas de ensino fundamental em um município do arquipélago do Marajó-Pará e na prática de seus professores. Utilizou-se a abordagem da pesquisa qualitativa e a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados. Os interlocutores foram treze professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados indicaram que o trabalho pedagógico para a valorização da diversidade ainda é um grande desafio nas escolas, tendo em vista a falta de formação docente e a ausência dessas temáticas no Projeto Político Pedagógico da escola. Dentre a diversidade presente no PPP da escola e nos trabalhos pedagógicos estão às relações étnico-raciais e as pessoas com deficiência, entretanto, mesmo presentes e com legislações que indicam que devem constar no currículo escolar, ainda não são trabalhadas de forma sistemática, em muitos casos, apenas em datas comemorativas. A diversidade religiosa, de gênero e sexual, não estão presentes nem no PPP e nem nas práticas dos professores que justificaram a não inserção por falta de formação continuada para a discussão dos temas. Dessa forma, compreende-se que são questões que precisam ser problematizadas no contexto escolar, pois tais lacunas implicam na efetivação do direito à educação, conforme estabelecido nos documentos constitucionais e demais legislações que visam a democracia e a justiça social que podem ser promovidas por meio da educação.

Palavras-chave: Escola; Diferenças; Docência; Prática Pedagógica, Projeto Político Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação enquanto um direito humano e o trabalho educativo como prática social, requer antes de tudo reconhecer o desafio que é lutar contra as desigualdades, sejam elas sociais ou educacionais. No campo educacional, torna-se necessário, cotidianamente, reflexões sobre se o direito à educação está sendo garantido, uma vez que não basta a criança, o jovem, o adulto ou o idoso está na escola, é imprescindível que ele, mais que presença física, esteja e seja reconhecido dentro das suas diferenças, pois como afirma Gusmão (2011, p. 38) “a educação e a escola se fazem com pessoas, mas nem todas as pessoas encontram no espaço escolar e fora dele, condições plenas de se reconhecerem e serem reconhecidos como cidadãos e sujeitos de direitos”.

A condição de cidadão perpassa pelo reconhecimento das diferentes identidades, das

diferentes formas das pessoas estarem e se posicionarem no mundo, o que requer a valorização da diversidade - aqui entendida como construções sócio-históricas. Dessa forma, é preciso questionar: como estão orientados os projetos pedagógicos das escolas e as práticas pedagógicas docentes? A escola está voltada para atender as diferenças que dela fazem parte ou continua a endereçar seu olhar somente aqueles que sempre estiveram na condição de privilegiados? Historicamente, pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, a comunidade LGBTQIAPN+, povos tradicionais tiveram seus direitos violados, consequência da classificação social onde as diferenças não são valorizadas, mas hierarquizadas, produzindo assim as desigualdades culturais, sociais, educacionais, dentre outras.

Nesse processo é relevante pensar o papel da escola enquanto promotora de uma educação humanizadora, desconstrutora de estereótipos e combatente a todo tipo de desigualdades que impulsionam a violência. As chamadas minorias, historicamente sofrem a ausência de direitos e a escola não pode se acomodar como um local de reprodução social, mas firmar-se como lugar de produção de conhecimentos, para que assim possa ser, “um espaço onde a criticidade do que se aprende pode se desenvolver” (Monteiro, 2013, p. 224).

Nesse contexto, apresenta-se o objetivo do presente trabalho que é apresentar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo reconhecer que diversidade está presente no Projeto Político Pedagógico de escolas de ensino fundamental em um município do arquipélago do Marajó-Pará e na prática de seus professores.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi o resultado de um ensaio etnográfico realizado no componente curricular Antropologia Educacional, ministrado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, no Campus Universitário do Marajó-Breves. Os acadêmicos foram orientados à pesquisa em sala de aula, após estudos sobre Antropologia, Diversidade, Diferenças, Culturas e Educação, entraram em contato com professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentaram o objetivo da pesquisa e com o aceite, marcaram os horários para as entrevistas. Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, cumprindo com os princípios éticos da pesquisa, de acordo com as normas aplicáveis nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais - Resolução 510 de abril de 2016.

Utilizou-se a abordagem da pesquisa qualitativa pelo conteúdo da pesquisa que buscou compreender os significados do que disseram os interlocutores, indo ao encontro das características anunciadas por Minayo (2001, p.22), quando descreve que esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”. O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, possibilitando que pesquisadores e interlocutores tivessem a possibilidade de ampliar o universo das perguntas e respostas de acordo com a necessidade de entendimento do assunto em tela.

Utilizou-se das técnicas da análise de conteúdo, que possibilita “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Nesse caso, as técnicas foram adequadas ao tipo de pesquisa realizada. Foram entrevistados 13 professores que atuam nos anos iniciais em escolas de ensino fundamental em Breves, no arquipélago do Marajó, sendo 8 professoras e 5 professores. Desses, 1 professor com formação magistério, nível médio, 10 pedagogos e 1 historiador. O tempo de exercício no magistério vai de professores iniciantes à professores com mais de 20 anos de trabalho, esses últimos representam um terço dos professores entrevistados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender como a diversidade está presente na prática pedagógica de professores, elaborou-se questões que ao serem respondidas indicavam se a diversidade que compõe a escola estava ou não presente em seu projeto político pedagógico - PPP e no trabalho

pedagógico docente. Dos nove professores que responderam essa questão, cinco disseram que o PPP não apresenta ações para o trabalho pedagógico sobre a diversidade, três responderam que sim e 1 um afirmou que se encontra parcialmente.

Diante desses dados, infere-se que a maioria das escolas onde os professores trabalham, ao ignorar em seu projeto pedagógico a diversidade existente na escola e socialmente, deixam uma lacuna na construção da sua identidade, que não pode ser pensada como uma instituição homogênea, dessa forma, questiona-se: que educação a escola pretende trabalhar e para a formação de que tipo de ser humano?

São princípios filosóficos que devem estar na pauta cotidiana dos projetos formulados pela escola e sendo o projeto político e pedagógico, não pode deixar de responder às exigências e compromissos sociopolíticos da contemporaneidade, onde os direitos são tidos como garantia de cidadania ativa. No trato pedagógico, a escola deve instrumentalizar seus alunos e alunas para o exercício da cidadania plena. Esse ainda é um desafio a ser trabalhado pelas escolas, no sentido de formação humana e de alinhamento à política nacional que visa garantir em seu Plano Nacional de Educação 2024-2034, a “justiça social, na garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência”. Dessa forma, no documento preparatório da conferência nacional de educação - 2024, eixo III, destaca-se:

Uma política educacional pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualdade social e o enfrentamento das desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento e valorização da diversidade, como característica do ser humano, no desenvolvimento sócio-histórico, cultural, econômico e político da sociedade (BRASIL, 2023 p.103).

Portanto, não se pode aceitar que apenas uma minoria de escolas estejam atentas ao reconhecimento da diversidade enquanto condição humana e que o currículo deixe de fora o que mais enriquece o conhecimento dos alunos e alunas - as diferentes formas de estar e intervir no mundo. Não se aprende a valorizar o outro com as semelhanças, mas é com as diferenças que se compreende a necessidade da luta para que todas as pessoas, independentemente de sua raça/cor, identidade, orientação sexual, religião, classe social, dentre outras, sejam reconhecidas como sujeitos e sujeitas de direitos.

O segundo questionamento relacionava-se sobre que grupos estavam mais ou menos presentes no trabalho dos professores - grupos étnicos raciais (negros, indígenas, quilombolas); diversidade socioeconômica e diferenças culturais - regionais, locais; diferenças entre os gêneros – masculino e feminino; Diversidade sexual; Pessoas com deficiência; Diversidade religiosa. Nove, dos doze professores que responderam a essa questão, responderam que os grupos mais trabalhados na escola são os étnicos raciais e das pessoas com deficiência.

A diversidade sexual é a menos discutida nas práticas pedagógicas. A justificativa da não inclusão na formação discente foi não constar no currículo e os docentes não possuírem formação para trabalhar com essa temática. A diversidade religiosa também se apresentou como menos discutida, embora no currículo esteja presente o componente ensino religioso.

As relações étnico-raciais e a sua inserção no currículo escolar vêm de uma longa luta dos movimentos sociais até chegar aos documentos legais. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 5º diz que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; entretanto, a lei precisou de outros meios para que as escolas pudessem inserir em seu currículo as discussões sobre a cultura Afro-brasileira e a cultura indígena, mesmo assim, ainda é possível constatar que nem pela força da lei esse tema é tratado de forma regular no currículo, como pode ser analisado nas respostas dos entrevistados quando perguntados sobre como trabalham a prática pedagógica sobre a história e a cultura Afro-brasileira.

Dos doze professores entrevistados, seis disseram que trabalham com leituras ressaltando fatos e acontecimentos históricos com o intuito de chamar a atenção do aluno para o tema e seis abordam o tema de forma parcial, quando se faz necessário, como em datas comemorativas. Um dos entrevistados destacou: “a cada ano, uma turma é responsável por explorar um aspecto específico da cultura. Por exemplo, o quinto ano foca em objetos enquanto o primeiro ano explora a culinária”.

Diante dessas respostas infere-se que embora a Lei 10639/2003 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”, já tenha completado 21 anos e a Lei 11645/2008, 16 anos, nas práticas dos professores, em questão, ainda não foram consolidadas, pois os temas ainda são tratados de forma esporádica. 50%, dos docentes responderam quando necessário. O que seria o necessário, tendo em vista o Brasil ser um país onde cotidianamente se apresentam inúmeros casos de racismo? De acordo com o IBGE, 56% da população brasileira é negra (pardos - 45,3% e Pretos 10,6%) (Brasil, Ministério da Igualdade Racial - <https://www.gov.br/igualdaderacial>).

O Racismo no Brasil é estrutural, portanto, é institucional e interpessoal – na rua, nas instituições, na família, entre colegas; entretanto, ainda há quem defenda “piadas” racistas, dizendo que são brincadeiras. Dessa forma, questionou-se aos docentes se na escola onde trabalham, se há projetos para uma educação antirracista e de que maneira na sala de aula, os professores trabalham o combate ao racismo e toda forma de discriminação pela cor da pele, cabelo, dentro outros traços da pessoa negra.

Dos doze professores, oito disseram que não há projetos relacionado ao tema, mas que abordam em sala de aula de forma contínua, procurando orientar e afirmar a importância do respeito e da igualdade dos indivíduos independente de sua cor de pele e origem. São ações importantes para a construção de identidades negras positivas e ao mesmo tempo, para o combate as discriminações e preconceitos às pessoas negras. Os outros 3 três docentes responderam que o tema só é abordado no mês de novembro, na data comemorativa - Dia da consciência negra. Nesse contexto há o indicativo de que as práticas pedagógicas desses docentes não estão contribuindo de forma direta para a formação humana que reconheça que as diferenças pela cor da pele, do cabelo, não podem ser motivos para exclusões e preconceitos.

Ainda em relação as relações étnico-raciais, perguntou-se como os indígenas são apresentados oficialmente aos estudantes. Nove dos doze professores entrevistados disseram que trabalham de forma constante com leituras, ressaltando acontecimentos e desmitificando estereótipos. Ressalta-se que práticas como essas são de grande importância para o reconhecimento dos povos originários como cidadãos brasileiros e sua importância para a formação da população desse país. E três dos nove professores afirmaram que trabalham parcialmente o tema, com ênfase em datas comemorativas. Tais respostas vão ao encontro do que alerta Martins (2009) ao afirmar que,

Embora tenha havido um acréscimo importante na quantidade e qualidade do que se produz de conhecimento sobre as sociedades indígenas no país, isto ainda pouco repercute naquilo que se ensina nas escolas brasileiras. Temas ligados a esta questão são frequentemente desconsiderados ou tratados de forma pouco adequada (Martins, 2009, p.164)

Um outro tema destacado na pesquisa foi a diversidade religiosa, considerando que as pessoas constroem sua fé de forma plural, assim, o que é sagrado para uns, não é para outros, dessa forma questionou-se de que maneira na sala de aula é trabalhado o ensino religioso, considerando a diversidade religiosa. Sete dos doze professores disseram que abordam o assunto de maneira laica, ressaltando a importância da diversidade religiosa. Pelas respostas, a maioria está respondendo a legislação que assegura aos estudantes:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Dos doze docentes, três não vão na mesma perspectiva, trabalham como algo mais secundário e sem tanta importância, o que é preocupante, tendo em vista as inúmeras formas de intolerância religiosa presentes nos diferentes espaços sociais e na escola não é diferente, sendo assim, faz-se necessário que as práticas pedagógicas estejam atentas a esse tema que também faz parte da vida humana. Dois professores disseram que se limitam a abordar o assunto, devido a religiosidade do ambiente em que trabalham, ou seja, por ser uma escola de cunho religioso, os professores não ampliam os debates, quando poderiam aproveitar o contexto e mostrar aos discentes que há diferentes formas de crer, de sentir. As pessoas devem respeitar as crenças dos outros, assim como esperam ser respeitadas, se não houver respeito, devem caminhar para a tolerância, pois de acordo com a legislação brasileira, intolerância religiosa é crime. Art 5º – (...) VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; (...) (Brasil, 1988).

Na diversidade presente nas escolas, está a de gênero, para a referida pesquisa, questionou-se os docentes sobre o trabalho pedagógico e projetos que visam uma educação antissexista, tendo em vista que o feminicídio no Brasil a cada dia torna-se maior, segundo as estatísticas apresentadas nos meios de comunicação. Um crime que deve ser combatido cotidianamente em todos os setores e instituições sociais. Diante desses dados, a pergunta endereçou-se para saber como na sala de aula, como o o/a professor/a realiza o trabalho pedagógico para o combate às desigualdades de gênero – desigualdades entre homens e mulheres.

Dos doze professores, sete responderam que o tema não tem muito foco, mas é abordado em rodas de conversa com os alunos quando se faz necessário, e um docente destacou “é debatido através de palestras, onde a família do aluno é convidada a participar, sendo o homem o foco, porém a maioria dos pais não comparece, infelizmente” e dois professores afirmaram que não abordam muito o tema, somente em datas comemorativas.

As respostas apresentadas indicam um problema diante do contexto em que a sociedade brasileira se apresenta. O feminicídio, a violência contra a mulher a cada dia está estampada nas capas de jornais, como tema central em telejornais e nos demais meios de comunicação. As desigualdades entre homens e mulheres é um tema que não pode ficar distante do currículo escolar até porque, na escola,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe - são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores [...]. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentimos que nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (Louro, 1997, p. 64).

Trabalhar projetos para uma educação antissexista, não é uma questão de escolha, mas de reconhecimento de que a história das mulheres no Brasil, sempre foi marcada pela desigualdade construída entre homens e mulheres, com resquícios do patriarcado, que como consequência, produziu o machismo que ainda está muito presente na sociedade brasileira, portanto, também presente na escola. Ainda relacionado às questões de gênero, sabe-se que em todas as sociedades, das mais antigas às atuais, há pessoas cujo gênero e identidade social não combinam com o seu sexo biológico, fazem parte do coletivo de LGBTQIAPN+ e a escola está

cheia deles/as: gestores/as, professores/as, alunos/as, mas invisíveis na garantia de seus direitos e visíveis para preconceitos, discriminações e exclusões. Dessa forma, a pergunta aos docentes foi como eles trabalham o tema “identidade de gênero” e o combate a homofobia.

Se voltarmos a segunda questão da pesquisa, verifica-se que esse foi o tema que os professores disseram que está menos presente no currículo escolar. Onze dos doze professores disseram que o tema não é abordado em sala de aula por falta de conhecimento e domínio do assunto, e apenas um afirmou que trata o assunto de forma constante em sala de aula. Esse professor respondeu que “concentra-se em apresentar as crianças, a diversidade nas estruturas familiares, o que ainda é um tabu e dessa forma futuros preconceitos podem ser evitados, mesmo não sendo um tema abordado diretamente”.

Se 90% dos professores não tratam do assunto na sala de aula, pode-se afirmar que a escola não está contribuindo para a defesa dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+, para os avanços da democracia, contribuindo por outro lado para que o sexismo, a misoginia, a homofobia e outros tipos de discriminação, violência e preconceito permaneçam como injustiças sociais, indo de encontro ao que espera-se da educação, que é o trabalho para a promoção da justiça social. “A educação, por ser uma prática social [...] se torna um dos eixos centrais da garantia do direito à diversidade e à diferença, em uma perspectiva mais ampla, entendida como pleno desenvolvimento humano, direito e exercício da cidadania” (Brasil, 2023, p. 106).

4 CONCLUSÃO

O trabalho pedagógico visando o reconhecimento e a valorização da diversidade, assim como em outros espaços educacionais, ainda é um grande desafio aos docentes pesquisados. De acordo com as respostas dos/as docentes, pode-se avaliar que as diferenças contidas no cotidiano não são vistas em seus Projetos Pedagógicos, como parte de uma instituição heterogênea, pois apenas algumas delas são tratadas no currículo e mesmo para essas (relações étnico-raciais e pessoas com deficiência), não há um trabalho de maneira sistemática, em muitos casos, são trabalhados apenas em datas comemorativas para indicar que estão cumprindo com a legislação.

Outras diversidades como a religiosa, a de gênero, sexual, não aparecem nem nos Projetos Pedagógicos das escolas, nem na prática docente que poderia inseri-los à medida que compreendesse sua importância social. Os professores justificaram a ausência dos temas por não terem formação para fazerem essa discussão. Nesse caso, questiona-se: se o trabalho para a valorização da diversidade é premissa para a construção da garantia dos direitos humanos, por que a formação docente não traz a discussão da diversidade e das diferenças como pauta? Os/as professores/as não estão considerando em suas práticas a realidade sociocultural, as vivências e as experiências de seus e suas alunos/as? São questões que precisam ser problematizadas na compreensão de que tais lacunas implicam na efetivação do direito à educação, conforme estabelecido no art. 208 da Constituição federal brasileira de 1988.

A presente pesquisa não teve a pretensão de trazer os seus resultados considerando-os como verdade estabelecida para todas as escolas do município em questão, pois necessita de aprofundamento. Os resultados têm limitações, porém trazem uma representação do que se tem enquanto trabalho pedagógico em relação à garantia da educação como direito de desenvolvimento pleno do cidadão. Assim, o presente trabalho abriu portas para que outros pesquisadores/as, possam dar continuidade ao conhecimento sobre que diferenças a escola está valorizando dentro do processo de diversidade e quiçá promover formações nessa área interdisciplinar da Antropologia e Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução 510 de 26 de abril de 2016 - Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/normativas-conep> Acesso em 13 de maio de 2024.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 15 de maio de 2024

BRASIL. Lei 11645, de 10 de março de 2008. *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”*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15 de maio de 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15 de maio de 2024.

BRASIL. População. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/hub-igualdade-racial/populacao> Acesso em 15 de maio de 2024.

BRASIL, Documento referência. CONAE 2024 - Conferência Nacional de Educação: Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf> Acesso em: 13 maio de 2024.

GUSMÃO, N. M.M. de. Antropologia, Diversidade e Educação: um campo de possibilidades. **ponto-e-vírgula**, 10: 32-45, 2011

MARTINS, As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 153-167 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf Acesso em 13 de maio de 2024.

MONTEIRO, E. DE B. Etnografia, Culturas Escolares e Antropologia Crítica. **Revista Inter-Legere**, v.1, n.9, p. 218-233, Out. 2013.



OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANGELINA ANDRADE DA COSTA DE OLIVEIRA; ITELVINA DE SOUSA BORGES;
ÁUREA MARIA DO NASCIMENTO LEITE

RESUMO

Introdução: Os desafios da formação continuada para docentes com ênfase em educação inclusiva, reflete a importância da capacitação do profissional docente enquanto profissional pesquisador e reflexivo sobre as relevantes práticas pedagógicas e significativas que estão vinculadas à teoria no processo de formação, aliada a pesquisa e ao engajamento na prática educativa e inclusiva. A proposta em questão diz respeito ao direito à capacitação docente no âmbito educacional como uma oportunidade de conquista quanto a formação continuada que vem adquirindo nos últimos anos um maior espaço na agenda das políticas públicas, em especial, as inclusivas. No entanto, considera-se um desafio constante, a construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes. Na pesquisa que ora se apresenta, abordou-se o tema os desafios da formação continuada para docentes com ênfase em educação inclusiva. **O objetivo** foi refletir sobre a importância da formação continuada para docentes com ênfase em educação inclusiva nas práticas pedagógicas diárias no âmbito escolar, além de identificar os principais desafios enfrentados nas formações continuadas dos docentes, fomentando o desenvolvimento do profissional docente enquanto pesquisador, buscando maior compreensão desse processo reflexivo no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e na qualidade da escola. **Na metodologia** foi utilizada a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa que investigou a problemática: quais os maiores desafios que permeiam nas formações continuadas para docentes com ênfase em educação inclusiva? Trazendo como justificativa a necessidade dos profissionais da educação participarem continuamente das formações, pois a partir destas, considera-se que são capazes de intervir com consciência em suas práticas de decisões reflexivas e assertivas para o desenvolvimento de estratégias inclusivas que possam abranger todas as modalidades de ensino na Educação Básica. Portanto, com os **resultados** desse estudo, chegamos a conclusões significativas, tais como a demonstração de que enquanto a realidade de muitas instituições educacionais não avançarem no que diz respeito a infraestrutura e recursos, formação de excelência para desempenho do docente enquanto agente transformador de resultados na aprendizagem dos alunos, bem como no uso de tecnologias, metodologias ativas e novas práticas inclusivas, a educação pouco mudará. Foram utilizadas para fundamentar a análise, as teorias de Freire (1999), Lima (2006), Comenius (2012) e Nóvoa (2004) que serviram como embasamento teórico que sustenta o estudo referente aos desafios da capacitação docente a respeito das reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas. As **considerações finais** do trabalho ressaltam e refletem a urgente mobilização de diferentes conhecimentos/saberes do docente, tendo em vista o caráter multifacetado nas didáticas inclusivas.

Palavras-chave: Desafios; Formação; Docente; Educação; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação continuada de professores atuantes em turmas da educação básica, tem se constituído em um dos principais desafios das políticas educacionais. Esse desafio evidencia-se nos resultados de pesquisas científicas que propõem que a educação hoje no Brasil, requer políticas públicas que facilitem a inclusão nas escolas, para que possam desenvolver todas as suas inúmeras aptidões de maneira mais plena.

A implantação e a participação das formações beneficiam o educador a garantia do direito de aprendizagem dos educandos, valorizando assim, suas habilidades e competências, fomentando subsídios que dimensionam a prática educativa de qualidade por meio de aperfeiçoamento didático para promissoras e exitosas intervenções pedagógicas, como meio de orientações teóricas e metodológicas para a organização das atividades docentes.

A propósito, Lima (2006, p. 34) afirma que “[...]o professor é o principal agente de mudanças e inovações nas propostas educacionais, pois, [...]cabe a ele o privilégio e o mérito de promover a necessária mediação entre a escola e sociedade, possibilidade que se concretiza por meio da ação docente[...]”.

Pretende-se por meio deste, contribuir no sentido de evidenciar aos professores enquanto pesquisadores reflexivos sobre as práticas pedagógicas inclusivas, que é possível incluir em seus currículos formações qualitativas e significativas. Ressalta-se que na prática diária, os docentes se defrontam com salas de aula superlotadas, em ambientes e condições alarmantes e adversas, ministrando para discentes dos mais diversos perfis, cada um conforme suas necessidades, aptidões e realidades singulares.

A partir disso, expõe-se a problemática apresentada que indaga quais os maiores desafios que permeiam nas formações continuadas para docentes com ênfase em educação inclusiva?

Em conformidade, a isso, Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula.

O referido trabalho justifica-se pela necessidade dos profissionais da educação participarem continuamente das formações para o desenvolvimento de estratégias inclusivas que possam abranger todas as modalidades de ensino, por meio da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos alunos, fomentando a permanência desses alunos em sala de aula, promovendo o avanço do potencial de ensino-aprendizagem destes e impulsionando o desafio de desenvolver estratégias inclusivas e significativas que possam abranger todas as modalidades de ensino.

O objetivo da pesquisa foi refletir sobre a importância da formação continuada para docentes com ênfase em educação inclusiva nas práticas pedagógicas diárias no âmbito escolar, além de identificar os principais desafios enfrentados nas formações continuadas dos docentes, fomentando o desenvolvimento do profissional docente enquanto pesquisador, buscando maior compreensão desse processo reflexivo no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e na qualidade da escola.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa foi realizada através de leituras de capítulos de livros físicos e digitais, sendo realizados fichamentos de acordo com a temática dos livros referenciados. A seleção foi feita por meio da análise do tema abordado de acordo com as ações, estratégias, práticas em sala de aula inclusiva e imprescindíveis saberes necessários à prática educativa e a formação docente, conforme os autores abordados na pesquisa.

A preferência pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela abordagem de forma

qualitativa motivada pelo desafio de realizar diversos estudos que aprofundasse a problemática: quais os maiores desafios que permeiam nas formações continuadas para docentes com ênfase em educação inclusiva?

A pesquisa bibliográfica que serviu de fonte e permitiu olhar atentamente a realidade que está evidente ao aprofundar a visão da percepção dos autores trabalhados que foram Freire (1999), Lima (2006) e Comenius (2012), entre outros que auxiliaram para a fundamentação teórica. Estudo este organizado por um referencial teórico que apresentam estudos sobre o profissional professor, bem como as práticas educativas e inclusivas. Pesquisa esta, fruto de um conjunto de ações que fomenta os desafios da formação continuada do docente com ênfase em educação inclusiva com foco na aprendizagem significativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A despeito da identificação das contribuições dos processos de formação continuada, reconhecemos que são grandes os desafios que permeiam quanto às políticas de educação continuada. Percebemos uma premente necessidade de ampliar o compromisso dos gestores públicos no sentido de assegurar condições favoráveis de trabalho que viabilizem o — desenvolvimento profissional do educador por meio de formação docente.

A formação contínua é saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. Nova o bastante para não dispor ainda de mais teorias nutrentes, provavelmente ainda em gestação. É uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (Freire, 1999, p. 58).

Ressalta-se a relevância de cada colaborador do conjunto educacional como profissional ativo na edificação de conhecimentos compartilhados — entre todos os envolvidos em uma instituição escolar, seja ele docentes, técnicos, gestores técnicos, pedagógicos e todos os demais colaboradores, exercendo suas atividades laborarias de forma coletiva, na escola a qual está inserida, corroborando com ações e estratégias para eliminar paradigmas tradicionais, inadequados e desrespeitosos, que dificultam a interação entre todos os envolvidos no processo educacional, não efetivando a inclusão, de fato.

Políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade acadêmica e contexto sociocultural de todos os alunos (Comenius, 2012, p. 2).

A partir do exposto, entendemos que a formação continuada de professores de educação básica, busca firmar-se a processos formativos alicerçados nos pressupostos da racionalidade técnica e humana.

Freire (1999, p. 107), em suas análises a respeito dos saberes necessários às práticas educativas, afirma “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Afirma também “[...] uma pedagogia da autonomia deve está centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas de liberdade”.

Considerar a profissão professor, valorizar a articulação teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos. Desse modo, neste estudo, analisamos as contribuições da formação continuada de professor de educação básica de rede pública, destacando os aprendizados docentes potencializados na vivência da prática pedagógica, considerando o processo ensino aprendizagem a partir de sua multidimensionalidade.

Registra-se que o presente projeto constitui instância na formação continuada dos

profissionais da educação, investigando a problematização: quais os maiores desafios que permeiam nas formações continuadas para docentes com ênfase em educação inclusiva?

Partindo da justificativa de que é necessário desenvolver estratégias inclusivas que possam abranger todas as modalidades de ensino da Educação Básica.

O ensino, por meio de formação continuada, portanto, tem como um dos seus suportes os vários conhecimentos/saberes provenientes da formação dos professores, aliados aos saberes da experiência pessoal e profissional.

No âmbito das políticas de formação docente, almeja-se promover o desenvolvimento de análises sobre a especificidade do trabalho docente, sobre o ser professor e sobre as condições sociais de exercício da profissão docente. A partir desse entendimento, realçamos que as experiências vivenciadas devem potencializar o exercício da reflexão crítica acerca do ensinar/aprender, ou seja, a aproximação com a realidade das práticas de ensinar.

A despeito da identificação das contribuições dos processos de formação continuada, reconhecemos que são grandes os desafios que permeiam quanto às políticas de educação continuada. Percebemos uma premente necessidade de ampliar o compromisso dos gestores públicos no sentido de assegurar condições favoráveis de trabalho que viabilizem o desenvolvimento profissional do educador por meio de formação docente.

A formação contínua é saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. Nova o bastante para não dispor ainda de mais teorias nutrientes, provavelmente ainda em gestação. É uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (Freire, 1999, p. 58).

A contribuição da formação para a prática pedagógica de professores da educação básica revela-se por meio de aprovações escolares futuras em avaliações internas e externas, redução de evasão escolar, alfabetização na idade certa, diminuindo a distorção idade-série, melhora a qualidade da educação, implementação de políticas públicas específicas para a educação infantil.

A propósito, Lima (2006, p. 34) afirma que “[...]o professor é o principal agente de mudanças e inovações nas propostas educacionais, pois, [...]cabe a ele o privilégio e o mérito de promover a necessária mediação entre a escola e sociedade, possibilidade que se concretiza por meio da ação docente[...]”.

Pretende-se por meio deste, contribuir no sentido de evidenciar aos professores de educação básica que é possível incluir em seus currículos formações qualitativas e significativas para suas práticas pedagógicas. A este desafio acrescenta-se, ainda, a necessidade de que os professores estejam bem preparados para formular políticas e para desenvolver ações educativas de forma mais socialmente justa e inclusiva.

Analisa-se que o quanto antes esse professor for incluso no ambiente das formações continuadas, melhor será para seu desenvolvimento profissional, pois estariam socializando-se em um ambiente que partilhassem experiências similares e que os demais os auxiliariam em suas limitações. No âmbito dessas reflexões, incitamos uma formação que considere as necessidades formativas dos professores, considerando-os como capazes de intervir conscientemente em suas práticas de tomar decisões.

Nóvoa (2004, p.24) faz uma reflexão acerca de como os discursos e as práticas de formação tem ocorrido, reconhecendo que os “programas de formação continuada têm-se levado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”.

4 CONCLUSÃO

Neste trabalho enfatizou-se os desafios da formação continuada para docente com ênfase em educação inclusiva. Atualmente, a crescente demanda por educação continuada, é o fator preponderante que aponta para a necessidade de o docente tornar-se um constante pesquisador, demonstrando interesse diário em melhorar sua práxis pedagógica.

O presente estudo possibilitou uma reflexão sobre as práticas inclusivas no âmbito escolar. Nesse sentido, faz-se necessário incluir a todos e não apenas integrar, garantir qualidade na aprendizagem de forma que haja investimentos nos professores para que fomentem avanços no processo ensino-aprendizagem.

Assim, podemos concluir que os resultados finais deste trabalho foram satisfatórios, e os seus objetivos foram alcançados, pois, esperamos, com estes resultados, colaborar com a formação continuada dos professores atuantes, bem como proporcionar, novas possibilidades de ensino, que facilitem e/ou auxiliem esses profissionais no processo de ensino-aprendizagem, inseridos e auxiliados aos diversos conteúdos curriculares. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças significativas a ponto de tornarem-se inclusivas.

REFERÊNCIAS

COMENIUS, **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva**. 2012. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/75856-estrategia-e-pratica-em-sala-de-aula-inclusiva.html>>. Acesso em: 27 de março de 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (Coleção Leitura).

LIMA, M. DA G. S. B. **Sujeitos e saberes, movimento de auto reformada escola**. In: MENDES NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In.: NÓVOA, A. (Org.).

Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2004.

SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.31-39.



LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO CAMPO: RESISTÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO

ÂNGELO RODRIGUES DE CARVALHO

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a importância do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, no município de Carauari. A Pedagogia do Campo busca valorizar e fortalecer a identidade das sociedades tradicionais, bem como promover uma consciência crítica sobre suas condições e os sistemas sociais que os afetam, uma vez que essas sociedades frequentemente enfrentam desafios como a exploração dos recursos naturais, a marginalização política e econômica, bem como a ameaça de perda de suas terras e seus territórios para grandes empreendimentos do capital. Usou-se como metodologia a revisão bibliográfica sobre Educação do Campo, consubstanciando os argumentos trazidos. A Pedagogia do Campo visa promover uma educação libertadora e emancipatória para os povos do campo, das águas e das florestas, reconhecendo e fortalecendo suas formas de resistência e luta por justiça social e territorial. Desta forma, pode-se concluir que a Pedagogia do Campo incorpora métodos de ensino que favorecem o empoderamento dos educandos para que se tornem agentes de transformação em suas comunidades, capacitando-os acadêmica, social e politicamente.

Palavras-chave: Educação do Campo; Sujeitos-territórios; Sociedades tradicionais; Inclusão; Justiça Social.

1 INTRODUÇÃO

A luta pela terra e por território, é uma realidade tensa sempre presente no interior da Amazônia, e é uma das faces do Curso Pedagogia do Campo, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, que atende os povos do campo, das águas e das florestas de onze comunidades do município de Carauari/AM.

Sob o ponto de vista de Fernandes (2016)

Construir possibilidades de superação é a perspectiva para mitigar a expropriação e destruição do campesinato. Nessa perspectiva, partimos do território como multidimensionalidade, como condição de sustentabilidade, para contribuir com a compreensão da produção territorial do mundo camponês, suas formas de subordinação, resistência e superação” (FERNANDES, 2016, p. 5).

Neste sentido, a organização dos Movimentos Sociais do Campo e dos sujeitos-territórios que lutam pela terra e por território, é uma necessidade permanente, pois o processo de territorialidade no campo é permeado de conflitualidades, como afirma Girardi (2016, p. 83) “a conflitualidade desencadeia conflitos como a luta pela terra”, uma vez que o território é definido e construído a partir de relações de poder.

No Brasil, historicamente, o principal elemento estruturante da conflitualidade existente nos mais diversos e distintos territórios e lugares do país, é a perversa concentração da terra. Tal realidade, produz a necessidade permanente dos sujeitos-territórios do campo, das águas e

das florestas construírem a resistência. O que justamente acontece no território do Médio Juruá em Carauari, no interior do estado do Amazonas, onde jovens de 11 comunidades estão no exercício da organização em busca da garantia de direitos, como o direito humano do acesso à educação. E como expõe Molina (2008, p. 22) “Os direitos humanos têm como fim último, como principal objetivo, garantir a dignidade humana, que está inscrita na Constituição Federal, logo no seu artigo 1º, como um dos fundamentos que integram o Estado Democrático de Direito no Brasil”.

Nestes termos, nunca é demais lembrar que,

A educação é um direito. E como tudo que diz respeito a nós, seres humanos, a ideia da educação como um direito humano e, mais que isso, a ideia dos direitos humanos é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares de pessoas até chegarmos a essas conquistas. Como nos lembra BOBBIO, os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem se instituem todos ao mesmo tempo. Eles não são dados, eles são construídos, são uma invenção humana, e estão em permanente processo de construção, desconstrução, reconstrução” (MOLINA, 2008, p. 21).

Assim, no processo de luta pela garantia e respeito aos direitos à educação, organiza-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no município de Carauari no estado do Amazonas. As localidades atendidas pelo curso integram os territórios das comunidades tradicionais das Unidades de Conservação da Reserva Extrativista – RESEX do médio Juruá e da Reserva de Desenvolvimento Sustentável – RDS de Uacari, pertencentes ao município de Carauari/AM, localizado a 1.676 Km da capital Manaus.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, envolve jovens educandas/os que fazem parte de 11 territórios diferentes e se considerando o movimento das águas, são geograficamente distantes um dos outros. Com um total de 34 educandas/os, o trabalho com a turma funciona no interior da floresta Amazônica, propriamente dita, uma vez que o espaço de sala de aula disponibilizado aos educandos, é a base operacional da RESEX localizada na comunidade de Bauana. Até o presente momento do ano corrente (2024) a evasão foi apenas de um estudante. Logo, os desafios para o acesso ao direito à educação, estão sendo superados. Entende-se aqui, que educação “implica um diálogo profundo e simpático com a realidade circundante, com a natureza que fala, com o rio que chora, com as populações que vivem, sofrem, se alegram” (DERICKX; TRANSFERETTI, 2023, p. 29), trabalham e se reproduzem social e culturalmente no interior da floresta Amazônica.

Neste sentido, o referido trabalho traz como problema, a seguinte questão: o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo de Carauari tem ou não conseguido promover uma territorialidade educacional dos sujeitos-territórios, no que tange a possibilidade de acesso e permanência das/os educandas/os no processo de formação profissional?

Considera-se como hipótese que a prática pedagógica adotada e trabalhada no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, consegue promover uma formação aos sujeitos-territórios em diálogo com suas realidades históricas e culturais, respeitando e valorizando o modo de vida das/os educandas/os. Portanto, a realidade pedagógica e a prática formativa presente no Movimento Nacional por Educação do Campo, inclui os formandos de forma que permite o despertar da consciência individual e coletiva, importante não apenas para sua formação educacional, mas também social, política e humana.

Compreende-se portanto, que a prática pedagógica presente e construída na luta e no processo de organização do Movimentos Sociais e da Educação do Campo, atravessa fronteiras, pois trata-se de um fenômeno protagonizado pelas/os trabalhadoras/es do campo que vai além da luta pela terra, pelo trabalho e pela educação com o reconhecimento de suas culturas e seus saberes, envolvendo mesmo a luta pela vida.

Como afirma Caldart

A educação do campo nomeia um fenômeno de realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).

Diante de todas essas realidades, é possível inferir que o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo do município de Carauari/AM, compreende um nítido exemplo de organização política de luta e resistência dos sujeitos-territórios do campo, das águas e das florestas. Neste sentido, o presente trabalho objetiva analisar como o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo tem conseguido ajudar no processo de territorialização das comunidades, fundamentalmente na luta pela garantia de seus territórios, na conquista de direitos e no processo de formação profissional dos sujeitos-territórios das sociedades locais.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa, fundamentando-se na observação participante, uma vez que contou com a visita de 6 (seis) dias na localidade e no levantamento de bibliografias sobre o referido território e o papel da Educação do Campo. A convivência com os sujeitos-território, permitiu conhecer a realidade territorial, que envolve o processo de organização de outros atores coletivos como os movimentos sociais que atuam entre as comunidades do TMJ/Território do Médio Juruá.

As fontes bibliográficas que fundamentaram a realização desta pesquisa, estão diretamente relacionadas ao movimento da Educação do Campo, que tratam sobre seus princípios, perspectivas, desafios e construção, como por exemplo Caldart (2008, 2012), Fernandes (2004, 2008, 2016) e Molina (2004, 2008).

A metodologia da observação participante permitiu uma integração com os sujeitos-territórios na localidade. Como afirma Becker e Geer (1969, p. 322) a observação participante é [...] um método no qual o observador participa do dia a dia das pessoas que estão sendo estudadas, [...] observando como as coisas acontecem, ouvindo o que é dito e questionado pelas pessoas durante um período de tempo. No que tange a realização da pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (2002, p. 32) “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Portanto, sua finalidade está diretamente relacionada ao aprimoramento e a atualização do conhecimento, através de investigações científicas em obras já publicadas sobre o movimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Licenciatura em Pedagogia do Campo da UEA, ofertado aos sujeitos-territórios oriundos de sociedades tradicionais do município de Carauari/AM, tem possibilitado uma abordagem educacional que busca se concentrar nas necessidades, realidades e contextos específicos dos sujeitos-territórios que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das florestas no interior da Amazônia ocidental.

A abordagem pedagógica diferenciada do curso, faz-se necessária e é de extrema importância ao TMJ, pois permite uma territorialidade educacional, que vai desde o reconhecimento e a valorização das culturas locais, até a construção do empoderamento e da consciência autônoma dos seus sujeitos-territórios.

Refletir sobre a contribuição do Curso de Pedagogia do Campo ajuda no processo de formação e de conscientização individual e coletiva das/os educandas/os e, conseqüentemente,

favorece a construção da resistência dos povos do campo, das águas e das florestas, que sofrem com as brutais investidas do grande capital, que busca de todas as maneiras desarticular o movimento de organização das populações tradicionais da Amazônia. Os povos do campo, das águas e das florestas buscam, permanentemente, formular estratégias de territorialização dos seus sujeitos-territórios, bem como criar resistências à pauperização, à desestruturação do trabalho, à segregação socioterritorial e à violência político-cultural que se abate sobre suas populações. Para Fernandes (2008, p. 58) “a luta pela terra e a reforma agrária formam o principal fator de territorialização do campesinato no território nacional”.

Para Alentejano (2020, p. 225)

A história da questão agrária no Brasil é a história da não realização da reforma agrária, fazendo da história agrária deste país a história do predomínio absoluto do latifúndio nas suas várias facetas: base do poder e da violência no campo; bastião da improdutividade da terra no Brasil; celeiro da recente modernização agrícola, conservadora, brasileira, da qual resultou mais recentemente o agronegócio.

Pode-se inferir que, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, serve de combate às práticas do agronegócio e da história sangrenta do predomínio do latifúndio. O Curso busca reconhecer e valorizar os conhecimentos, os saberes, as tradições e práticas culturais das sociedades que habitam os territórios do campo, das águas e das florestas. Assim sendo, esta realidade, ajuda a preservar e promover a identidade cultural desses sujeitos-territórios, a busca pela construção do Desenvolvimento Territorial Rural e ao fortalecimento de sua territorialidade.

Neste sentido,

Pensar o território nesta conjuntura, deve-se considerar a conflitualidade existente entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios. Esses compõem diferentes modelos de desenvolvimento, portanto formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas. (FERNANDES, 2008, p. 59).

Portanto, os princípios da Educação do Campo no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, assume um papel relevante no pensar sobre que tipo de projeto de sociedade, de país e de educação se pretende e se busca para os sujeitos-territórios que vivem e se reproduzem no campo, nas águas e das florestas. Nessa perspectiva, Caldart (2008, p. 75. Grifos da autora) afirma que “A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo-cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*”. Neste sentido, envolver ativamente os sujeitos-territórios das sociedades tradicionais do TMJ no processo pedagógico, político e educacional, a Pedagogia do Campo fortalece os laços sociais e a coesão comunitária. Nas palavras de Fernandes e Molina (2004, p. 8) “O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade”.

O Curso de Pedagogia do Campo nasceu do movimento de articulação entre setores da sociedade civil organizada em torno do Fórum do Território do Médio Juruá e a universidade. Sendo, portanto, produto da luta coletiva dos sujeitos-territórios organizados em torno de demandas originadas pelas reivindicações das comunidades dos povos tradicionais locais. É importante salientar, que inicialmente, a proposta que resultou na construção do curso, foi produto das parcerias constituídas entre a Fundação Amazonas Sustentável (FAS), a Prefeitura de Carauari, os Movimentos participantes do Fórum do Território do Médio Juruá, como a Associação dos Produtores Rurais de Carauari (Asproc), o Instituto Chico Mendes de Conservação da

Biodiversidade (ICMBio), a Secretaria de Estado do Meio Ambiente – SEMA, entre outros.

A Pedagogia do Campo traz uma abordagem educacional que se concentra nas realidades socioculturais e nas lutas dos sujeitos-territórios que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das florestas, reconhecendo assim a importância de uma educação que reflita as realidades e necessidades específicas dos territórios das populações do campo, das águas e das florestas, ao invés de adotar e reproduzir modelos educacionais urbanos como padrão.

4 CONCLUSÃO

Considerando a história de luta dos Movimentos Sociais do Campo, o presente trabalho traz a importância da construção do Curso Licenciatura em Pedagogia do Campo de Caruaru, como mais uma ferramenta de organização e fortalecimento do Movimento Por Uma Educação do Campo no Brasil e na Amazônia. Até porque, em síntese, a Pedagogia do Campo ofertada pela UEA, é essencial aos sujeitos-territórios do campo, das águas e das florestas, pois reconhece suas especificidades, fortalece suas identidades culturais, promove a formação profissional e intelectual, e contribui com a resistência dos sujeitos-territórios do Território do Médio Juruá.

Diante do contexto histórico, denota-se a importância da Educação do Campo, das Águas e das Florestas não apenas na construção de uma nova proposta político-pedagógica, mas fundamentalmente de um novo projeto de sociedade e na construção da resistência, onde está presente o respeito e valorização dos saberes e conhecimentos socioculturais das sociedades tradicionais, como forma de combate às desigualdades existentes na educação e na sociedade brasileira, que atingem, sobretudo, as populações que vivem e se reproduzem do campo, das águas e das florestas. A realização do curso, constitui-se no movimento de resistência de quem vive e se reproduz dos recursos disponibilizados pela mãe natureza, seja da terra, dos territórios do campo, das águas e/ou das florestas.

REFERÊNCIAS

- BECKER, H. S.; GEER, B. **Participant observation and interviewing**: a comparison. In: McCall, J. G.; Simmons, J. L. (Ed) *Issues in participant observation: a text and reader*. Reading: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.
- CALDART, R. S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012. 788 p.
- DERICKX, João; TRASFERETTI, José Antônio. **Reserva Extrativista**: mais vida neste chão. 1 ed. Rio de Janeiro: Jauá Editora, 2023.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66.
- FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçando. Mestres Camponeses: a criação do TerritoriAL – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina. In: FERNANDES, Bernardo Maçando; PEREIRA, João Mário M. (Orgs.). **Desenvolvimento Territorial e Questão Agrária**. 1 Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 1-24.

GIRARDI, Eduardo Paulon. Conflitualidade da questão agrária. In: FERNANDES, Bernardo Maçando; PEREIRA, João Mário M. (Orgs.). **Desenvolvimento Territorial e Questão Agrária**. 1 Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 83-116.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 19-32.



EMOÇÕES E CRENÇAS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

NILMA NASCIMENTO DE SANTANA

Introdução: Este trabalho faz parte da minha experiência no Programa Residência Pedagógica em Língua Portuguesa (Edital 2022-2024), na Escola Municipal Almeida Sampaio, na cidade de Amargosa-BA, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, subprojeto de língua portuguesa do Curso de Letras. Especificamente, atuei em uma turma de 7.º ano e passei por três períodos, observação/coparticipação e regência, realizando registros das vivências em diário de bordo. **Objetivo:** Tenho como objetivo, apresentar um recorte sobre minhas crenças e emoções, referentes à defasagem educacional nas aulas de Língua Portuguesa, no pós-pandemia. **Relato de experiência:** Durante a produção do meu diário de bordo e do relato de experiência, tornaram latentes minhas crenças e emoções sobre a sala de aula, e a educação escolar pública, sendo a maior delas associada a necessidade de regras e valores adequados a sala de aula. Crenças sobre a proposta do Modelo de Escola Cívico Militar no combate as práticas de bullying na sala de aula. Ao presenciar práticas de bullying constantemente, me fez problematizar e pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, a integridade física dos alunos e professores, e as propostas de intervenções que existem atualmente a respeito destas questões, que cada vez mais tem se tornado urgente. **Conclusão:** As crenças apresentadas neste relato são passíveis de reflexão e de mudança. Uma vez que pretendo como projeto de mestrado atuar como pesquisadora em Escola Campo Cívico Militar, com a finalidade de agregar contribuições, a estudos que abordem esta realidade em sala de aula. Pesquisas estas que irá me proporcionar mais subsídios, para apresentar cientificamente os pontos voltados para esta dura realidade, anteriormente pontuados. Reitero que é necessário promovermos discussões e problematizar com urgência sobre propostas de intervenção no ambiente da sala de aula, a fim de que se tenha efetivamente um processo de aprendizagem eficiente, onde os professores e alunos não se sintam coagidos e prejudicados pelas práticas de bullying.

Palavras-chave: **AULAS; ALUNOS; COMPORTAMENTO; BULLYING; INTERVENÇÃO**



AVALIAÇÃO DO USO DE ALTERNATIVAS SUSTENTÁVEIS AO PROCESSO DE PRODUÇÃO CONVENCIONAL DO NYLON 6,6: APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ESTRELA VERDE EM CURSO DE GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA

SILMARA FURTADO DA SILVA; ESTEVÃO FREIRE

Introdução: Publicações voltados para a inserção de metodologias de ensino-aprendizagem em Química Verde relatam desafios inerentes à construção de uma ótica versada à solução de questões ambientais e suas dores contemporâneas, remetendo à demanda por abordagens transversais da Química Verde e a sua inserção no conteúdo programático de disciplinas e práticas experimentais sob a forma problematizada, contextualizada e crítica. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo abordar e inserir a Química Verde na formação dos alunos de graduação do primeiro semestre do curso da Engenharia Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro e avaliar as implicações formativas decorrentes da metodologia de ensino aplicada. **Materiais e Métodos:** Estruturou-se uma sequência didática de um mês, que consistiu em cinco aulas e posterior apresentação dos resultados por um grupo de oito alunos da disciplina "Introdução aos Processos Químicos e Bioquímicos" e visou a avaliação de ambos os processos convencionais e verdes relacionados à síntese de nylon 6,6. As aulas englobaram: (1) a formulação de sequências didáticas sobre os princípios da Química Verde, e o panorama histórico, econômico e de produção do nylon 6,6, (2) a proposição do esverdeamento do processo de produção convencional do nylon 6,6 pelos alunos, e (3) as instruções para elaboração e análise da Estrela Verde - uma metodologia que avalia o esverdeamento de processos químicos por critérios pré-definidos, seguido de uma representação gráfica dos resultados em um gráfico de radar no Excel. **Resultados:** A partir das sequências didáticas, os alunos desenvolveram propostas de esverdeamento do processo de produção convencional do nylon 6,6, e houve uma introdução à Química Verde em uma instituição de ensino superior brasileira e desassociada à experimentação. Na literatura especializada, observa-se que parte das publicações nacionais se encontra atrelada à conteúdos experimentais da Química Orgânica, os quais sugerem reformulações de práticas já existentes. Por este motivo, o projeto revisou a abordagem do tema em um curso de graduação e relacionado a uma atividade industrial. **Conclusão:** A atividade desenvolvida foi inédita no currículo do curso, apresentada sob uma ótima sistêmica e promoveu discussões entre alunos do primeiro semestre sobre a importância de rotas mais limpas em atividades industriais.

Palavras-chave: **QUÍMICA VERDE; ENSINO APRENDIZAGEM; ESTRELA VERDE; GRADUAÇÃO; NYLON**



O PROFESSOR DE ARTES POLIVALENTE - UM DESAFIO DOCENTE

ESTER LAGO DA CUNHA; ROSANA APARECIDA PIMENTA

Introdução: O propósito deste estudo é a atuação dos professores de Arte envolvidos no programa de Residência Pedagógica nas escolas de Viçosa, Minas Gerais, nos anos de 2022 e 2023, com especial enfoque em sua função como professores polivalentes e nas implicações disso não apenas no processo de ensino, mas também no aprendizado dos alunos. É importante destacar que o programa de Residência Pedagógica está vinculado ao curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa. Assim, embora os residentes atuem na disciplina de Arte, todos os estudantes do núcleo de Artes são alunos do curso de Dança. **Objetivo:** O escopo do estudo abarca as instituições de ensino da cidade de Viçosa, concentrando-se na atuação dos professores de Arte, notadamente no contexto da polivalência docente. **Materiais e métodos:** Trata-se de um relato de experiência, sendo que a metodologia empregada fundamenta-se em consulta a referências legais e uma revisão histórica do ensino de Artes no Brasil. O estudo incorpora observações efetuadas durante a participação na Residência Pedagógica, destacando os desafios enfrentados pelos professores polivalentes. **Resultados:** As observações nas escolas durante a residência evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos professores polivalentes ao ministrarem aulas fora de suas áreas específicas de formação, resultando em uma deterioração da qualidade do ensino. A proposta apresentada é a designação de professores especializados em cada linguagem artística, visando proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e abrangente. **Conclusão:** Essa diversificação no ensino pode promover uma compreensão mais aprofundada, incentivando o desenvolvimento de habilidades criativas, críticas e cognitivas. A atual prática de polivalência, como apontado, compromete a qualidade do ensino artístico.

Palavras-chave: **ARTE; EDUCAÇÃO; POLIVALÊNCIA; RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA; DOCENCIA**



INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

MILENA MAGRI RODRIGUES

RESUMO

A educação tem sido continuamente influenciada pelo avanço tecnológico, moldando o modo como aprendemos e ensinamos. Esta revisão bibliográfica explora o impacto das inovações tecnológicas na educação, destacando as tendências e os desafios enfrentados nesse contexto. As tecnologias aplicadas à educação têm o potencial de tornar o processo de ensino mais dinâmico e acessível. Ferramentas como computadores, dispositivos móveis, software educacional e plataformas online têm sido cada vez mais integradas às práticas pedagógicas. Elas oferecem oportunidades para personalizar o aprendizado, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e facilitando o acesso ao conhecimento em qualquer lugar e a qualquer momento. Além disso, a realidade virtual e aumentada, a inteligência artificial e a gamificação têm ganhado destaque como recursos educacionais inovadores. Essas tecnologias proporcionam experiências imersivas e interativas, que estimulam o engajamento dos alunos e promovem uma aprendizagem mais significativa. No entanto, apesar dos benefícios evidentes, a implementação bem-sucedida das inovações tecnológicas na educação enfrenta desafios significativos. Questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, formação de professores, acessibilidade digital e segurança cibernética precisam ser abordadas para garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente dessas ferramentas. Além disso, há preocupações sobre o equilíbrio entre o uso da tecnologia e as práticas pedagógicas tradicionais, bem como sobre os potenciais impactos negativos, como o aumento da distração em sala de aula e a falta de habilidades sociais. Esta revisão bibliográfica destaca a importância de abordar essas questões de forma holística e colaborativa, envolvendo todos os participantes da área de tecnologia na educação - desde professores e alunos até gestores educacionais e desenvolvedores de tecnologia. Somente através de uma abordagem integrada e responsável, podemos aproveitar todo o potencial das inovações tecnológicas para transformar a educação e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; Aprendizagem adaptativa; Ferramentas de ensino; Capacitação digital; Ensino digital.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o avanço tecnológico tem desempenhado um papel cada vez mais importante no cenário da educação, transformando radicalmente a forma como ensinamos e aprendemos. Desde a popularização da internet até o desenvolvimento de tecnologias emergentes, como a realidade virtual e a inteligência artificial, as inovações tecnológicas têm impactado profundamente o campo educacional, trazendo consigo tanto promessas quanto desafios.

Como afirmou Bates (2019), "a tecnologia está mudando a forma como ensinamos e aprendemos, oferecendo novas oportunidades e desafios para educadores e alunos". De fato, essa mudança é inegável, com o surgimento de uma ampla gama de ferramentas e recursos

digitais que estão sendo integrados às práticas pedagógicas em todo o mundo. Computadores, dispositivos móveis, software educacional, plataformas online, realidade virtual, inteligência artificial e gamificação são apenas alguns exemplos das tecnologias que estão sendo cada vez mais utilizadas no contexto educacional.

A justificativa para investigar o impacto das inovações tecnológicas na educação é clara. Em primeiro lugar, essas tecnologias têm o potencial de tornar o processo de ensino mais dinâmico e acessível, oferecendo oportunidades para personalizar o aprendizado e adaptar-se às necessidades individuais dos alunos (Johnson et al., 2016). Além disso, elas permitem que o conhecimento esteja disponível a qualquer hora e em qualquer lugar, expandindo as fronteiras tradicionais da sala de aula e possibilitando formas inovadoras de ensino e aprendizagem (Ally, 2004).

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, a implementação bem-sucedida das inovações tecnológicas na educação enfrenta desafios significativos. Questões relacionadas à infraestrutura tecnológica, formação de professores, acessibilidade digital e segurança cibernética precisam ser abordadas para garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente dessas ferramentas (Selwyn, 2016). Além disso, há preocupações sobre o equilíbrio entre o uso da tecnologia e as práticas pedagógicas tradicionais, bem como sobre os potenciais impactos negativos, como o aumento da distração em sala de aula e a falta de habilidades sociais (Prensky, 2001).

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo é realizar uma revisão abrangente da literatura existente sobre as inovações tecnológicas na educação. Pretende-se analisar criticamente o impacto dessas inovações, destacando tanto os benefícios quanto os desafios associados à sua implementação. Além disso, buscamos identificar tendências emergentes nesse campo e propor recomendações para uma integração eficaz das tecnologias na prática educacional, visando promover uma aprendizagem mais significativa e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente revisão bibliográfica foi conduzida por meio de uma pesquisa sistemática de artigos científicos, livros e relatórios relacionados ao impacto das inovações tecnológicas na educação. Foram utilizadas bases de dados eletrônicas, tais como PubMed, Scopus e Google Scholar, utilizando uma combinação de termos de busca, incluindo "tecnologia educacional", "inovação na educação", "aprendizagem digital" e "impacto da tecnologia na educação".

Os critérios de inclusão para seleção dos estudos foram: relevância para o tema, data de publicação (últimos 10 anos) e disponibilidade de texto completo. Foram excluídos trabalhos que não estivessem diretamente relacionados ao escopo da revisão ou que não estivessem disponíveis na íntegra.

Após a seleção inicial dos artigos, foi realizada uma análise detalhada do conteúdo, identificando tendências, desafios e oportunidades relacionadas à integração de tecnologias na educação. Foram agrupadas as informações pertinentes de acordo com os principais tópicos abordados, como ferramentas tecnológicas, benefícios, desafios e questões éticas.

Além disso, foram consultados relatórios de organizações educacionais e governamentais, bem como documentos de políticas públicas relacionados ao uso de tecnologia na educação, a fim de complementar e enriquecer a análise.

Por fim, os resultados foram sintetizados e organizados de forma a proporcionar uma visão abrangente do estado atual das inovações tecnológicas na educação, destacando tanto os avanços quanto os obstáculos a serem superados para uma implementação eficaz e equitativa dessas tecnologias no ambiente educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das tendências observadas na literatura é o uso crescente de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade virtual e aumentada, para aprimorar as práticas educacionais (Vargas et al., 2023; Silva & Santos, 2022). Essas tecnologias oferecem novas oportunidades para a personalização do aprendizado e o engajamento dos alunos, promovendo uma abordagem mais centrada no aluno (Almeida & Oliveira, 2021).

Outro aspecto destacado na revisão é o papel das redes sociais e plataformas de colaboração online no contexto educacional. Estudos demonstram que essas ferramentas podem facilitar a comunicação entre alunos e professores, promover a construção coletiva do conhecimento e estimular a participação ativa dos estudantes (Ferreira & Lima, 2020; Garcia & Martinez, 2021).

O avanço tecnológico tem desempenhado um papel significativo na transformação do cenário educacional, oferecendo uma gama de ferramentas e recursos que têm potencial para revolucionar a forma como ensinamos e aprendemos. Esta revisão bibliográfica identificou uma série de benefícios associados à integração de tecnologias na educação, bem como desafios importantes que precisam ser superados para maximizar seu impacto positivo.

Um dos principais benefícios das tecnologias aplicadas à educação é a capacidade de personalizar o processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. Segundo Johnson e Johnson (2016), "As tecnologias educacionais oferecem oportunidades para personalizar o aprendizado, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e acessem materiais que correspondam aos seus interesses e estilos de aprendizagem" (Johnson; Johnson, 2016, p. 23). Isso pode levar a uma maior motivação e engajamento dos alunos, bem como a uma aprendizagem mais eficaz.

Além disso, a integração de tecnologias como a realidade virtual e aumentada, a inteligência artificial e a gamificação pode proporcionar experiências de aprendizagem imersivas e interativas, que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Conforme ressaltado por Gee (2007), "A gamificação pode transformar o processo de aprendizagem em uma experiência envolvente e divertida, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura" (Gee, 2007, p. 35).

No entanto, a implementação bem-sucedida das inovações tecnológicas na educação enfrenta uma série de desafios significativos. Um dos principais desafios é a falta de infraestrutura tecnológica adequada em muitas escolas e instituições de ensino, especialmente em áreas rurais ou economicamente desfavorecidas. De acordo com Selwyn (2011), "A falta de acesso confiável à internet e a computadores adequados pode limitar o potencial das tecnologias educacionais e aprofundar as desigualdades de aprendizagem" (Selwyn, 2011, p. 82).

Além disso, a formação de professores em relação ao uso eficaz das tecnologias na sala de aula ainda é insuficiente em muitos casos. Como destacado por Mishra e Koehler (2006), "Os professores precisam de oportunidades de desenvolvimento profissional que os capacitem a integrar as tecnologias de forma significativa em suas práticas pedagógicas" (Mishra; Koehler, 2006, p. 1035). Sem um apoio adequado, os professores podem enfrentar dificuldades para utilizar todo o potencial das tecnologias educacionais.

Outras questões importantes que precisam ser abordadas incluem a acessibilidade digital para todos os alunos, a segurança cibernética e a preocupação com o equilíbrio entre o uso da tecnologia e as práticas pedagógicas tradicionais. Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem holística e colaborativa que envolva todos os participantes da comunidade educacional, desde professores e alunos até gestores educacionais e desenvolvedores de tecnologia.

Ou seja, apesar dos benefícios potenciais das inovações tecnológicas na educação,

diversos desafios ainda precisam ser enfrentados. Um dos principais obstáculos identificados é a necessidade de formação adequada de professores para integrar efetivamente a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem (Santos & Oliveira, 2022). Além disso, questões relacionadas à acessibilidade, equidade e privacidade dos dados também surgem como preocupações importantes a serem abordadas (Pereira et al., 2023).

Uma solução para melhorar a infraestrutura tecnológica nas escolas é investir em programas de modernização e acesso à internet de alta velocidade. Além disso, é fundamental oferecer treinamento e suporte contínuos para os professores, para que possam integrar efetivamente as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Também é importante promover parcerias entre o setor público e privado para garantir que todas as escolas tenham acesso a recursos tecnológicos adequados.

Em relação à preocupação com o equilíbrio entre o uso da tecnologia e as práticas pedagógicas tradicionais, é importante adotar uma abordagem equilibrada que incorpore o melhor dos dois mundos. Isso pode envolver a utilização de tecnologias para complementar e enriquecer as aulas presenciais, em vez de substituí-las completamente. Além disso, é essencial promover uma educação digital que ensine aos alunos habilidades críticas, como pensamento crítico, avaliação de fontes e segurança online.

Outros problemas identificados incluem a falta de inclusão digital em áreas marginalizadas, a dependência excessiva de tecnologia e a preocupação com a privacidade dos dados dos alunos. Soluções para esses problemas incluem programas de inclusão digital, desenvolvimento de políticas de uso responsável de tecnologia e regulamentações mais rígidas para proteger a privacidade dos alunos.

Diante do panorama atual, é evidente que as inovações tecnológicas continuarão a moldar o cenário educacional nos próximos anos. Espera-se que avanços em áreas como aprendizado adaptativo, gamificação e análise de dados educacionais ampliem ainda mais as possibilidades de uso da tecnologia na educação (Fernandes & Silva, 2024).

Em suma, a integração de tecnologias na educação oferece oportunidades significativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é crucial abordar os desafios associados a essa integração de forma proativa e colaborativa, a fim de garantir que todos os alunos possam se beneficiar igualmente dessas inovações e estar preparados para os desafios do século XXI.

4 CONCLUSÃO

A integração de tecnologias na educação representa uma promessa empolgante para o futuro da aprendizagem, oferecendo inúmeros benefícios potenciais para alunos, professores e instituições educacionais. Através desta revisão bibliográfica, foi possível destacar os avanços significativos alcançados no campo da tecnologia educacional, bem como os desafios persistentes que precisam ser enfrentados para garantir uma implementação eficaz e equitativa dessas inovações.

Os benefícios identificados incluem a capacidade de personalizar o aprendizado, estimular o engajamento dos alunos e promover uma aprendizagem mais profunda e significativa. Através do uso de tecnologias como realidade virtual, inteligência artificial e gamificação, os educadores podem oferecer experiências de aprendizagem envolventes e imersivas, que atendam às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

No entanto, a implementação bem-sucedida das inovações tecnológicas na educação enfrenta uma série de desafios significativos. A falta de infraestrutura tecnológica adequada, a deficiência na formação de professores, a acessibilidade digital limitada e as preocupações com segurança cibernética e privacidade dos dados dos alunos são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados.

Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem holística e

colaborativa, que envolva todos os participantes da comunidade educacional. Isso inclui políticas governamentais que incentivem o investimento em infraestrutura tecnológica, programas de desenvolvimento profissional para professores, iniciativas de inclusão digital e a implementação de práticas responsáveis de uso de tecnologia.

Além disso, é importante reconhecer que a integração de tecnologias na educação não é uma solução por si só, mas sim uma ferramenta poderosa que pode complementar e enriquecer as práticas pedagógicas tradicionais. É fundamental encontrar um equilíbrio entre o uso da tecnologia e abordagens de ensino mais tradicionais, garantindo que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas de maneira eficaz.

Em última análise, a transformação da educação através da tecnologia é um processo contínuo e dinâmico, que requer compromisso, colaboração e inovação por parte de todos os envolvidos. Ao enfrentar os desafios com determinação e criatividade, podemos aproveitar todo o potencial das tecnologias educacionais para criar experiências de aprendizagem mais inclusivas, engajadoras e significativas, preparando os alunos para os desafios do século XXI e além.

REFERÊNCIAS

ALLY, M. **Foundations of Educational Theory for Online Learning**. In: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Eds.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press, 2004. p. 3-31.

ALMEIDA, A. B.; OLIVEIRA, C. D. **Impacto da Inteligência Artificial na Educação: Uma Revisão Sistemática da Literatura**. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 29, n. 2, p. 73-89, 2021.

BATES, A. W. **Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning**. Tony Bates Associates Ltd., 2019.

FERNANDES, E. R.; SILVA, M. P. **Gamificação na Educação: Tendências e Perspectivas Futuras**. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 27, n. 1, p. 112-128, 2024.

FERREIRA, L. S.; LIMA, R. M. **Redes Sociais e Educação: Uma Análise da Integração de Plataformas Digitais no Ensino Superior**. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, v. 18, n. 3, p. 45-61, 2020.

GARCIA, J. P.; MARTINEZ, A. **Aprendizagem Colaborativa Mediada por Tecnologia: O Papel das Plataformas de Colaboração Online no Contexto Educacional**. *Revista Internacional de Tecnologia, Conocimiento y Sociedad*, v. 9, n. 2, p. 134-150, 2021.

GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. Palgrave Macmillan, 2007.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M.; ESTRADA VIDAL, A.; FREEMAN, A.; HALL, C. **NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition**. The New Media Consortium, 2016.

JOHNSON, L.; JOHNSON, R. **The Technology Integration Planning Cycle: A Flexible Framework for Innovative Schools**. In: Hew, K.; Lim, S. T. (Eds.). *Research Highlights in Technology and Teacher Education 2016*. Association for the Advancement of Computing in

Education (AACE), 2016. p. 23-27.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge**. Teachers College Record, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

PEREIRA, F. R. et al. **Desafios e Oportunidades da Privacidade de Dados na Educação Digital: Uma Revisão da Literatura**. Revista de Tecnologia Educacional, v. 21, n. 4, p. 87-103, 2023.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, G. S. **Formação de Professores para o Uso de Tecnologias Educacionais: Um Estudo de Caso em Instituições de Ensino Superior**. Educação e Tecnologia, v. 14, n. 1, p. 23-38, 2022.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. Continuum, 2011.

SILVA, A. C.; SANTOS, J. R. **Realidade Aumentada na Educação: Potencialidades e Desafios para a Prática Docente**. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 20, n. 2, p. 56-72, 2022.

VARGAS, L. F. et al. **Inteligência Artificial na Educação: Uma Revisão Sistemática da Literatura**. Revista Internacional de Educação Tecnológica, v. 17, n. 3, p. 98-115, 2023.



A NORMA DOS EXCESSOS E OS EXCESSOS DA NORMA: LIMITES E FRONTEIRAS ENTRE A DESIGUALDADE LINGUÍSTICA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

KLEVERSON GONÇALVES WILLIMA

Introdução: As desigualdades sociais presentes no Brasil são reflexo do seu passado colonial de violência e autoritarismo. Um exemplo é a desigualdade linguística, fruto da desigualdade de acesso, de distribuição de renda/riquezas e do massivo processo de urbanização tardio e desordenado do país. Sua consequência mais visível é o preconceito linguístico, decorrente da falta de acesso pleno à educação e dos demais preconceitos sociais que assolam a população. **Objetivo:** Pensando nisso, objetivou-se fazer uma aproximação entre a desigualdade linguística e as desigualdades sociais, entendendo aquela como resultado destas, observando de que forma o ensino de língua portuguesa, da maneira como é praticado nas escolas do país, tem contribuído para a manutenção das desigualdades, ao invés de servir como *locus* de luta e resistência contra as mazelas sociais que afligem o povo brasileiro. **Metodologia:** Para tanto, fez-se uma revisão de literatura, partindo de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, sustentada teoricamente na Sociologia das Desigualdades e na Sociolinguística. **Resultados:** Os resultados encontrados indicam que de fato há uma relação indissociável entre desigualdade linguística (ou de distribuição linguística) e desigualdades sociais, à medida que uma não existe sem a outra e ambas se retroalimentam. Assim, as aulas de LP possuem importante papel na manutenção, atualização e perpetuação das desigualdades, haja vista a forma como têm sido (re)produzidas Brasil afora: através de um ensino descontextualizado, esvaziado, centrado no padrão normativo socialmente imposto em detrimento de todos os demais conhecimentos linguísticos que precisam ser adquiridos, desconsiderando os indivíduos e a realidade (socio)linguística brasileira. **Conclusão:** Portanto, conclui-se que, para que haja mitigação das mazelas sociais que assolam a população, é urgente e sumamente necessária a transformação das aulas de LP num *locus* de luta e resistência contra a manutenção e reprodução do *status quo* social de desigualdades e intolerância; porém, para isso, é preciso haver maiores investimentos em políticas públicas de acesso e permanência da população nas escolas, além do abandono imediato da norma dos excessos e dos excessos da norma, tornando o ensino de LP reflexivo, crítico, abarcando toda a sua completude e complexidade e desenvolvendo as habilidades linguísticas necessárias ao pleno exercício da cidadania.

Palavras-chave: **DESIGUALDADE LINGUÍSTICA; DESIGUALDADES SOCIAIS; SOCIOLINGUÍSTICA; SOCIOLOGIA DAS DESIGUALDADES; ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**



A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA CIENTÍFICA EM CURSOS DE LICENCIATURA

MILENA GAION MALOSSO; TATIANA GAION MALOSSO; EDILSON PINTO BARBOSA;
IVAN MONTEIRO DOS SANTOS

Introdução: Nos últimos anos no Brasil, tem-se discutido a importância da pesquisa na formação docente em diversas áreas do conhecimento, especialmente, das ciências naturais e exatas. A própria Lei de diretrizes e bases da educação nacional prevê em alguns de seus incisos a valorização do profissional de educação que não se limite a, meramente, passar conteúdos e a aplicar avaliações que reproduzem mecanicamente o que foi trabalhado como conteúdo da disciplina, o que proporciona aos discentes momentos de reflexão que vão além da sala aula, e que haja a criação de espaços que tornem possível um melhor entendimento de determinados conteúdos, mostrando-lhes que a formação profissional vai além de aprender conteúdos e repassá-los. **Objetivo:** Assim o objetivo deste trabalho foi investigar de que forma a iniciação científica contribui para a formação dos licenciados em Biologia e Química e Matemática e Física do Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas- polo Coari, visando conscientizar os alunos dos cursos de licenciatura sobre importância da vivência da pesquisa para a sua formação. **Metodologia:** Para isso, foi utilizado um questionário, de caráter quali-quantitativo, com discentes que cursavam o último ano dos cursos de licenciatura em Biologia e Química e Matemática e Física do ISB da UFAM, onde se estruturaram questões relevantes para o entendimento deste objetivo, com levantamentos a respeito de como a realização de projetos de pesquisa, colaborou para a sua formação e para a sua vida profissional, onde nos baseamos nos conceitos de análise de conteúdo, que, constitui uma técnica de investigação com a finalidade de se descrever, o objeto de estudo, de forma objetiva e sistemática. **Resultados:** Com isso, foram encontrados relatos de grande ajuda para a compreensão do nosso objeto de estudo, onde os discentes relataram acreditar que a pesquisa científica foi, de fato, de grande ajuda e relevância para a sua vivência profissional, enquanto professores do ensino básico, e, também, auxiliou durante o seu tempo de graduação. **Conclusão:** Desta forma, foi possível concluir que a as atividades de pesquisa realizadas durante a graduação destes licenciados foi de extrema importância para sua formação.

Palavras-chave: **PESQUISA; LICENCIATURA; FORMAÇÃO ACADÊMICA; QUALIDADE INSTITUCIONAL; APERFEIÇAMENTO PROFISSIONAL**



ASPECTOS SOCIOAFETIVOS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NA CRIAÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

JACQUELINE MAYUMI AKAZAKI; LETICIA SOPHIA ROCHA MACHADO; PATRICIA ALEJANDRA BEHAR

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os aspectos socioafetivos de estudantes do ensino superior em um Ambiente Virtual de Aprendizagem durante o processo de criação de Materiais Educacionais Digitais (MED). A inferência dos aspectos socioafetivos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é uma das possibilidades para o desenvolvimento de metodologias ou recursos que permitam compreender o perfil do aluno no ensino superior. Nesse contexto, o Mapa Social e o Mapa Afetivo, ambas funcionalidades pertencentes do AVA Rede cooperativa De Aprendizagem (ROODA), possibilitam a análise e apresentação gráfica do perfil social e afetivo dos discentes. O Mapa Social apresenta as relações sociais estabelecidas no ambiente na forma de sociogramas e o Mapa Afetivo compreende os estados de ânimo dos estudantes envolvidos em uma atividade. Desse modo, foram inferidos os Cenários Socioafetivos, que são o cruzamento dos indicadores sociais e afetivos. Esses recursos permitem acompanhar a aprendizagem dos alunos no decorrer da criação de MEDs que aconteceram em duas disciplinas presenciais em uma Universidade pública brasileira do Sul do país. O MED é entendido neste trabalho como a construção de materiais pelos discentes, a partir da utilização de ferramentas com versões gratuitas disponíveis na internet. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e quantitativa do tipo estudo de caso. O público-alvo foram 16 estudantes de graduação dos cursos de licenciatura. A coleta de dados ocorreu por meio dos Cenários Socioafetivos dos alunos, enquanto realizavam as disciplinas construindo os MEDs. Os discentes desenvolveram um MED e apresentaram para a turma, sendo abordado diversas temáticas. Como resultados, foram mapeados 27 Cenários Socioafetivos, sendo a maior quantidade de vezes para: indefinido afetivo e colaboração (n=78); satisfeito e colaboração (n=33) e, animado e colaboração (n=26). Portanto, o professor, a partir dos aspectos socioafetivos pode personalizar o processo de ensino-aprendizado, modificando sua prática pedagógica em relação a cada estudante ou para a turma toda.

Palavras-chave: Afetividade; Interações sociais; Educação a Distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) permite a flexibilidade de local e tempo, no entanto, dificulta a interação física, o reconhecimento da afetividade e dos aspectos sociais entre os participantes. A análise dos aspectos socioafetivos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é uma das possibilidades para o desenvolvimento de metodologias ou recursos para compreender o perfil do aluno no ensino superior (Barvinski, 2020).

Nesse contexto, o Mapa Social e o Mapa Afetivo, duas funcionalidades pertencentes do AVA Rede cooperativa De Aprendizagem (abreviado: ROODA), oportunizam a inferência social e afetiva, e sua apresentação gráfica. O Mapa Social mostra as relações estabelecidas no AVA na

forma de sociogramas e é composto por seis indicadores, sendo eles: ausência, colaboração, distanciamento pela turma, evasão, grupos informais e popularidade (Behar *et al.*, 2019). Por outro lado, o Mapa Afetivo compreende os estados de ânimo dos estudantes envolvidos em uma disciplina ou curso, que podem ser: animado, desanimado, satisfeito e insatisfeito (Longhi, 2011). Esta pesquisa foi desenvolvida no ROODA, por ser o Ambiente Virtual de Aprendizagem adotado em atividades de ensino como disciplinas de graduação e pós-graduação, assim como em cursos de extensão, permitindo a coleta de dados na Universidade pública brasileira do Sul do país.

Desse modo, foram inferidos os Cenários Socioafetivos usando *Learning Analytics*, que são o cruzamento dos indicadores sociais e os estados de ânimo (Akazaki; Machado; Behar, 2022). Complementarmente, na pesquisa de Akazaki *et al.* (2023) foram descobertos, dois novos indicadores, o indefinido social e indefinido afetivo. Essa necessidade surgiu, pois não foi encontrado na literatura, tanto nacional quanto internacional, estudos que abordassem os aspectos sociais e afetivos juntos. A *Learning Analytics* é definida como a medição, coleta, análise e relatório de dados sobre os discentes e seus contextos no AVA (Siemens, 2012).

Nesta investigação, os Cenários Socioafetivos foram analisados durante a criação de Materiais Educacionais Digitais (MED) pelos estudantes. O MED é entendido como a construção de materiais pelos alunos, a partir da utilização de ferramentas com versões gratuitas disponíveis na internet. Como exemplos temos: vídeos, animações, áudios, imagens interativas, apresentações, entre outros (Torrezzan, 2014).

Portanto, o presente artigo tem como objetivo analisar os aspectos socioafetivos de estudantes do ensino superior em um Ambiente Virtual de Aprendizagem durante o processo de criação de MEDs. O trabalho está organizado em cinco seções. Na sequência, é explicado os Cenários Socioafetivos utilizando *Learning Analytics*. Na terceira seção, é descrita a metodologia. Na quarta são apresentados os resultados e sua discussão. Por fim, são listadas as conclusões.

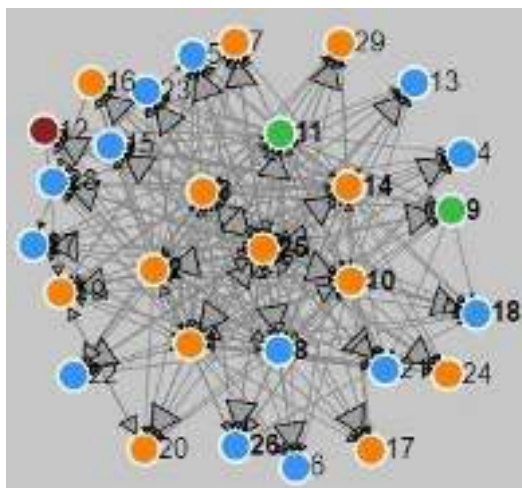
2 CENÁRIOS SOCIOAFETIVOS UTILIZANDO *LEARNING ANALYTICS*

A *Learning Analytics* refere-se ao uso de dados produzidos pelos discentes, a construção de modelos de análise para descobrir informações e conexões sociais, prever o progresso e aconselhar sobre a aprendizagem (Siemens, 2012). Os Cenários Socioafetivos são o cruzamento dos indicadores sociais e estados de ânimo utilizando *Learning Analytics*. Os dados de interação e comunicação no AVA foram mapeados de modo a traçar as atividades e trocas mais recorrentes, sendo identificados os perfis e comportamentos mais comuns dentro das aulas (Akazaki; Machado; Behar, 2022).

Neste âmbito, os Cenários Socioafetivos foram coletados do AVA ROODA. O ROODA é centrado no usuário possibilitando aos alunos o acesso à materiais e ferramentas, além de disponibilizar espaços de comunicação e envio de atividades. A escolha pelo ROODA deve-se ao fato de ser possível explorar os dados dos cursos, das disciplinas e dos projetos de extensão, bem como analisar a atuação dos usuários por meio dos Mapa Social e Mapa Afetivo.

O Mapa Social é uma funcionalidade que possibilita, a partir das interações dos participantes em ferramentas do ROODA, a geração de sociogramas que permitem, de forma visual, acompanhar as relações estabelecidas no AVA, conforme Figura 1.

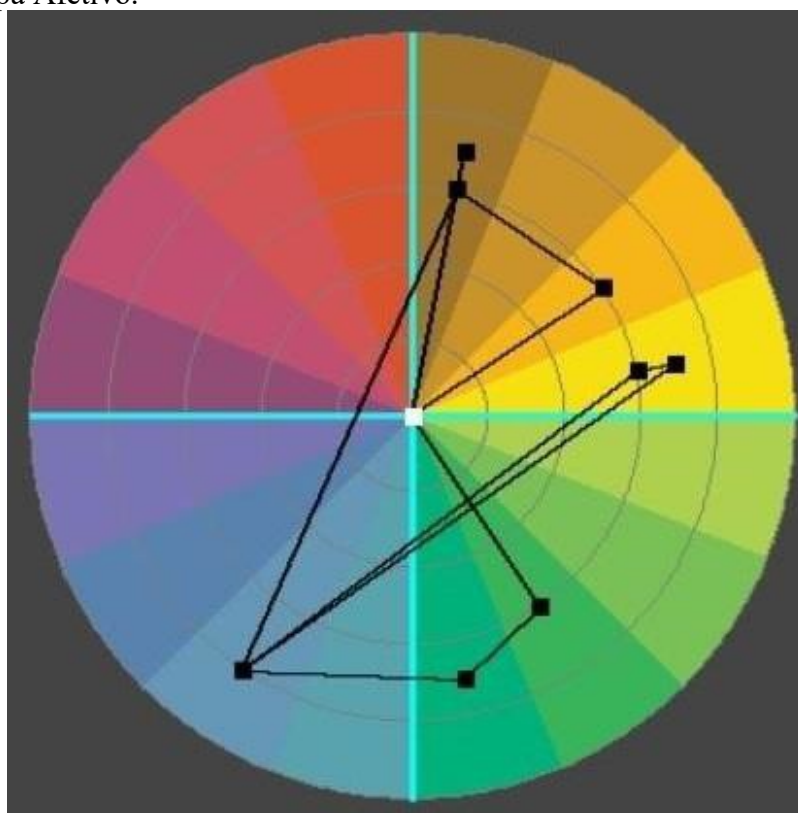
Figura 1 – Mapa Social.



Assim, com base na Figura 1, o Mapa Social possui cores para cada um dos perfis, sendo azul para os estudantes, vermelho para os alunos evadidos, laranja para os docentes e verde para os monitores. As funcionalidades que disponibilizam dados para a geração de sociogramas do Mapa Social, são: Bate-papo, Biblioteca, Contatos, Fórum e Webfólio.

Por outro lado, o Mapa Afetivo reconhece os estados de ânimo por meio da identificação e interpretação da subjetividade em texto extraído das escritas dos discentes no Bate-papo, Diário de Bordo e Fórum do ROODA, exemplificado na Figura 2.

Figura 2 – Mapa Afetivo.



Na figura 2, é possível perceber que os estados de ânimo possuem lados positivos e manifestações negativas, bem como cores, sendo o quadrante amarelo o satisfeito, o verde o animado, o azul o desanimado e o vermelho o insatisfeito. A inferência é efetuada por intermédio

de uma rede bayesiana, que é um modelo de representação do conhecimento em formato de rede semântica, usada para prever ou gerar uma explicação plausível para um conjunto de observações (Longhi, 2011).

Neste contexto, o Mapa Social e o Mapa Afetivo, geram dados para a inferência dos Cenários Socioafetivos utilizando *Learning Analytics* que podem auxiliar nas práticas pedagógicas dos docentes, mostrando de maneira gráfica, os perfis dos discentes.

A seguir é apresentada a metodologia aplicada neste estudo.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia de pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e quantitativa do tipo estudo de caso. A escolha qualitativa e quantitativa se justifica em decorrência do objeto de investigação envolver os Cenários Socioafetivos que são inferidos no ROODA, expressos de forma subjetiva nas mensagens, textos e pela relação entre os participantes. De acordo com Creswell e Creswell (2017), os trabalhos que abrangem o conhecimento socialmente construído tendem a apresentar questões abertas, situações em que a abordagem mista é a mais indicada.

O estudo de caso é um método que permite considerar o cenário e as variáveis observadas no público-alvo, analisando um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites não estão claramente definidos (Yin, 2015). O autor destaca que este procedimento é recomendado em situações em que o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos e a questão é do tipo “como” ou “porquê”. O investigador tem a oportunidade de ampliar a percepção em relação às circunstâncias que podem não estar evidentes, explorando variados aspectos e pontos de vista. O objetivo de estudo de caso pode ser uma pessoa, uma turma de alunos, um curso, uma instituição, entre outros. Ele foi escolhido para permitir o uso de diferentes abordagens de pesquisa e recursos de coleta de dados.

O público-alvo foram 16 estudantes de graduação que participaram de duas disciplinas presenciais com o ROODA como apoio as atividades, que aconteceu em uma Universidade pública brasileira no Sul do país. As disciplinas possuíam como temática a aplicação de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, e tiveram duração de um semestre cada uma, no ano de 2023. Elas foram ofertadas para os cursos de licenciaturas.

Os alunos aprendiam sobre as ferramentas tecnológicas, como manusear e desenvolviam um MED para cada uma delas. Por exemplo, foi ensinado o Canva (https://www.canva.com/pt_br/) e solicitado que fosse feito um infográfico; no Genial.ly (<https://genial.ly/pt-br/>) foi elaborado uma imagem interativa; no Powtoon (<https://www.powtoon.com>) criado um vídeo; entre outros. Como projeto final das disciplinas, todos esses MEDs deveriam estar em um único lugar, em um Site, para isso, eles usaram o Google Sites (<https://sites.google.com/>).

A coleta de dados ocorreu por meio dos Cenários Socioafetivos dos discentes, enquanto realizavam as disciplinas construindo os MEDs.

Portanto, na próxima seção são discutidos os resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento entre os estados de ânimo e os indicadores sociais dos 16 alunos resultaram em um total de 27 Cenários Socioafetivos utilizando *Learning Analytics*, como pode ser visto na Figura 3. Do total de Cenários encontrados nas duas disciplinas, a maior quantidade de vezes que apareceram foram para: indefinido afetivo e colaboração (n=78); satisfeito e colaboração (n=33), e animado e colaboração (n=26). O Cenário Socioafetivo indefinido afetivo e colaboração significa que o aluno não demonstrou satisfação ou insatisfação e nem animação ou desanimação, mas é colaborativo, realizando postagens de materiais aos colegas. Essas características denotam um sujeito com perfil específico, pois não foi possível identificar seu estado de ânimo, mas continua, de alguma forma, presente no AVA.

Figura 3 – Mapeamento dos 27 Cenários Socioafetivos utilizando *Learning Analytics* durante a criação de Materiais Educacionais Digitais.



O Animado e Colaborativo aponta para um discente que está esperançoso, interessado, calmo ou surpreso e aberto a compartilhar materiais com os colegas. O Satisfeito e Colaborativo indica que o estudante está alegre, entusiasmado ou orgulhoso em realizar a atividade e compartilhando materiais com os seus pares.

Além disso, no final das duas disciplinas, os estudantes apresentaram para sua turma o Site contendo todos os MEDs que foram criados durante as aulas. O perfil do público alvo foi composto por nove do gênero feminino e sete masculinos, com idades entre 18 a 45 anos. As

alunas eram 11 da Pedagogia e uma da Música. Os estudantes eram dois da Pedagogia e um da Música. Os MEDs tinham como temáticas: Empresa júnior; Velejo; Música, em específico a flauta; Literatura para Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; dois de Preservação Ambiental; Educação Ambiental; Natação; *Youtubers* mirins; Produção da carne e seus impactos; Arte Ambiental; dois de Música; Poemas e declamações; e Músicas em Espanhol.

Do total de 16 participantes, sete deles cederam a transmissão dos seus direitos e permitiram a exposição dos seus MED. O Velejo: <https://sites.google.com/view/portfolioricardogomes/capa>, a Literatura para Educação de Jovens e Adultos: <https://sites.google.com/view/midias-eja-literatura/projeto-eja-e-literatura>, a Educação Infantil: <https://sites.google.com/view/portfliodanielle/in%C3%ADcio>, a Preservação Ambiental: <https://sites.google.com/view/portflilio-camila-santos/in%C3%ADcio>, a Produção da carne e seus impactos: <https://sites.google.com/view/carne-os-impactos-para-planeta/in%C3%ADcio>, a Música: <https://sites.google.com/view/rafakanan/in%C3%ADcio> e os Poemas e declamações: <https://sites.google.com/view/poemas-e-declamao/p%C3%A1gina-inicial>.

Deste modo, foi possível perceber que os alunos estiveram mais colaborativos com seus colegas durante o processo de criação dos MEDs, ou seja, compartilharam mais recursos externos, tais como arquivos, conteúdos, imagens, páginas e links no ROODA, bem como estavam animados e satisfeitos.

Portanto, o professor ao conhecer os seus estudantes, pode intervir pedagogicamente, de modo a reconduzir os Cenários inferidos, quando estes forem ausentes, desanimados, distanciados, evadidos e insatisfeitos. Além disso, o docente pode solicitar aos discentes que estão animados, populares e satisfeitos a instigarem seus colegas a interagirem no AVA. A seguir são elencadas as conclusões.

5 CONCLUSÃO

Na Educação a Distância, devido ao afastamento físico entre os participantes, as maneiras de conhecer o outro, comunicar e atuar em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) são elementos importantes de análise para uma contínua qualificação. O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, considerando seus aspectos socioafetivos, na criação de Materiais Educacionais Digitais (MED), pode ser um instrumento de apoio ao professor, para aperfeiçoar estratégias de mediação no decorrer do processo de desenvolvimento dos materiais.

Como resultados, os alunos passaram a visualizar mais os MEDs e as postagens dos colegas, colaboraram mais no AVA, bem como estavam mais animados e satisfeitos, minimizando os casos de evasão.

Como contribuições foram mapeados 27 Cenários Socioafetivos e disponibilizados os sete MED que podem ser utilizados, de maneira manual, como modelos por outros docentes.

Como limitações da pesquisa, o estudo aconteceu em um momento presencial, após o retorno da pandemia, assim sendo, o número de discentes foi de 16, ou seja, relativamente pequeno e nem todos aceitaram disponibilizar os seus MEDs para publicação aberta.

Como investigação futura, poderia ser analisado novamente os aspectos socioafetivos dos estudantes em uma maior quantidade para verificar se seriam encontrados os mesmos Cenários Socioafetivos ou apareceriam outros.

REFERÊNCIAS

AKAZAKI, J. M.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. Learning Analytics to Identify the Socio-affective Scenarios in a Virtual Learning Environment. In: **Uskov, V. L., Howlett, R. J., Jain, L. C. (eds) Smart Education and e-Learning - Smart Pedagogy. SEEL-22 2022. Smart Innovation, Systems and Technologies**. Singapore: Springer, 2022, v. 305, p. 199- 208.

Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-19-3112-3_19. Acesso em: 17 maio 2024.

AKAZAKI, J. M.; MACHADO, L. R.; BARVINSKI, C. A.; TORREZZAN, C. A. W.; BEHAR, P. A. Undefined Socio-affective Scenarios in a Virtual Learning Environment: A View from Learning Analytics. **International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)**, v. 16, n. 2, p. 4–17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3991/ijac.v16i2.35651>. Acesso em: 17 maio 2024.

BARVINSKI, C. A. **MREPSA: modelo de recomendação de estratégias pedagógicas baseadas em aspectos socioafetivos do aluno em ambiente virtual de aprendizagem**. 245 f. 2020. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/219371>. Acesso em: 17 maio 2024.

BEHAR, P. A. e colaboradores. **Recomendação Pedagógica em Educação a Distância**. 1ª edição. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Londres: Sage publications, 2017.

LONGHI, M. T. **Mapeamento de aspectos afetivos em ambiente virtual de aprendizagem**. 273 f. 2011. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/39578>. Acesso em: 17 maio 2024.

SIEMENS, G. Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice. In: **Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge**. New York: Association for Computing Machinery, 2012, p. 4-8. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/2330601.2330605>. Acesso em: 17 maio 2024.

TORREZZAN, C. A. W. **CONSTRUMED: metodologia para construção de materiais educativos digitais baseada no design pedagógico**. 241 f. 2014. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Centro Interdisciplinar de Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106458>. Acesso em: 17 maio 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: desenho e métodos**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.



CAPACITISMO E ESTÁGIO: ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE TURMAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFOPA

MARIA EDUARDA DE MENDONÇA LOPES; ANNA CLARA VASCONCELOS DE SOUSA

Introdução: Dentro da área de educação especial, vemos que há uma legislação extremamente importante para o auxílio de estudantes com deficiência nas salas de aula, a Lei nº13.146/15, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde no capítulo IV, artigo nº 27, inciso XVII, diz que deve ser ofertado nas instituições de ensino tanto públicas quanto privadas profissionais de apoio escolar, ou em outras palavras mediadores, que são em sua grande maioria estudantes de licenciatura em pedagogia. **Objetivo:** Analisar falas capacitistas de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Especial. **Materiais e métodos:** foi-se utilizado o relatório de estágio dos estudantes e a partir deles foram retirados trechos para a base deste resumo. **Resultado:** Foi identificado que todos os estudantes, autores dos relatórios de estágio em educação especial, utilizam em algum momento o termo “dificuldade” referente ao aluno, e não ao contexto, ou ao suporte a ele apresentado. Assim, o aluno é identificado como o indivíduo que sempre tem algum tipo de perda em relação ao outro que não tem dificuldade, onde por exemplo, quando o estudante diz que “*Os alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam várias dificuldades*” (Relatório 6. C e V), reforça o discurso de limitação em comparação de níveis ou explicita com os alunos que tem níveis normais ou que não são limitados. Mais intenso ainda é quando essa dificuldade se materializa enquanto um nivelamento comparativo com aqueles considerados sem dificuldade, ou em uma lógica métrica normalizadora, os normais. Nesses discursos aparecem enunciados de nível, tendo por exemplo, “*(...) foi notável que sua maior dificuldade é acompanhar o nível de aprendizagem proposto para o resto da turma, já que, embora sua idade cronológica aponte que deveria ser capaz, sua idade maturacional não condiz com isso (...)*” (Relatório 3. E.). **Conclusão:** A partir da leitura das falas capacitistas dos estudantes, mesmo que involuntárias, vemos a necessidade de uma cultura anticapacitista nas falas, atitudes e ações da população.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO; CAPACITISMO; MEDIADOR; ESPECIAL; ANTICAPACITISMO**



O USO DE ESPAÇOS NÃO FORMAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO NO SÍTIO ARQUEOLÓGICO BURACO D'ÁGUA, CAMPO FORMOSO, BA

EDEMIR BARBOSA DOS SANTOS; GILMAR D'OLIVEIRA SILVA; LEONEIDE MAGALHÃES SANTOS; CRISTIANA DE CERQUEIRA SILVA SANTANA

RESUMO

As práticas de ensino de ciências devem ser mais atrativas, inquietantes e reflexivas. O modelo vigente pautado em demonstrações teóricas e tendo o docente como centro das atenções deve ser superado. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo propor a utilização de espaços não formais, no caso específico, as possibilidades de uso do Sítio Arqueológico Buraco D'água, em Campo Formoso, BA, no ensino interdisciplinar de ciências. O trabalho foi constituído a partir de estudo de caso, com abordagem qualitativa, para o alcance dos resultados, utilizou-se a pesquisa de campo e o levantamento bibliográfico. De modo geral, os elementos levantados no sítio, podem, considerando as especificidades, serem aplicados em outros sítios. Portanto, o sítio apresenta elementos que podem ser explorados, a partir de diferentes componentes e, utilizar estratégias pedagógicas que potencializem a aprendizagem reflexiva e a compreensão através do ensino da biologia, química, história, geografia, português. Além disso, é possível explorar as percepções dos discentes. Conclui-se que sítios arqueológicos devem ser utilizados como espaços não formais de ensino, reconhecidos como ferramentas de conhecimento científico, histórico e cultural. Logo, a utilização desses espaços deve ser estimulada, visando a sensibilização e conscientização dos estudantes para a preservação do patrimônio, pois são espaços que podem ser utilizados para enriquecer o ensino de ciências e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados com a preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Palavras-chave: Patrimônio; Educação; Ciência; Cultura; Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

O modelo de ensino de ciências adotado na maioria das escolas, voltados apenas para demonstrações teóricas e com o protagonismo docente, deve ser superado, o docente deve estar receptivo a mudanças que incorporem novos métodos e práticas, favorecendo o aprendizado e estimulando o conhecimento científico a partir de uma modelo que contemple a interdisciplinaridade e, que não fique exclusivamente atrelado ao espaço formal.

O ensino de ciências da natureza deve contemplar vários métodos e abordagem de maneira a promover um aprendizado significativo, para isto o docente devem utilizar-se dentre outros métodos, das aulas práticas, do ensino por investigação, de sequências didáticas, da abordagem ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, metodologias ativas, e atividades em espaços não formais (Bender; Costa, 2018).

Os espaços não formais de educação são aqueles que permitem o compartilhamento de experiências, principalmente de situações interativas construídas coletivamente, com a finalidade de ampliar os conhecimentos sobre o mundo no entorno dos indivíduos (Reis; Ghedin; Silva, 2014). Neste sentido, museus, parques, jardins, feiras-livres, florestas, cavernas, sítios paleontológicos e arqueológicos constituem-se em espaços não formais que

podem e devem, com prévio planejamento, ser explorados no ensino de ciências, de modo a colocar em prática os conhecimentos teóricos, motivar os discentes, promover o pensamento crítico e possibilitar à aprendizagem fora do ambiente escolar (Moreira; Marques, 2022).

As aulas de campo são importantes no processo de alfabetização científica. Para Chassot (2003), a realização de aulas em espaços não formais possibilita o estudante a se deparar com a realidade em que vivem, encorajando-os a discutir questões norteadoras. Já Porto (2008), completa dizendo que os espaços não formais desempenham ambientes importantes para aprendizagem, uma vez que complementam o aprendizado escolar, estimulando o aprendiz a interessasse por temas científicos. Para Cesar (2020, pág. 3), “usar os espaços não-formais para ensinar conceitos e conhecimentos é contribuir para formação de cidadãos conscientes do que está a sua volta”.

Os sítios arqueológicos são bens da União (Brasil, 1988), e conforme a Lei nº 3.924/1961, que dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos, são: as jazidas que representam testemunhos de cultura dos paleoameríndios do Brasil, os sítios nos quais se encontram vestígios humanos de interesse arqueológico ou paleontográfico e as inscrições rupestres (Brasil, 1961).

O Brasil é diverso em patrimônio natural e/ou cultural. Em relação à quantidade de sítios arqueológicos registrados até o presente momento, ultrapassam o registro de 37.000, com números crescentes. Para o município de Campo Formoso são registrados atualmente 89 sítios, o que demonstra o potencial para o uso desses espaços (Iphan, 2024).

Tendo como referência a diversidade do patrimônio natural e/ou cultural nacional, cabe a escola e ao professor perceberem a importância destes espaços, de modo, a promoverem mudanças na forma de ensinar ciências de forma mais atrativa e ativa, colocando os discentes em situações reais, tirando-os da inércia e de um ensino em que se privilegia a memorização, em detrimento de métodos ativos de aprendizagem, ou seja, proposta de vivência experienciada.

A ideia geral desse trabalho tem como premissa, que a excursão escolar ao sítio arqueológico não seja apenas uma atividade cultural, mas sobremaneira, que o espaço seja trabalhado de modo mais profundo pelo docente, aproveitando-o para a prática de ensino interdisciplinar, valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro, além de colaborar no desenvolvimento da compreensão e interpretação de mundo.

Portanto, considerando o supracitado, este trabalho teve como objetivos a identificação dos elementos constitutivos do sítio arqueológico Buraco D'água no município de Campo Formoso, BA, e a proposição do uso do sítio no ensino interdisciplinar de ciências.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O sítio arqueológico Buraco D'água está inserido na zona de entrada da Caverna “Toca da Tiquara”, no entorno das coordenadas -10.452985 e -40.536849, a cerca de 27 km da sede do município de Campo Formoso. O município encontra-se na região norte do Estado da Bahia, distante cerca de 400 km da capital, Salvador. A região onde está inserido o sítio possui clima semiárido e vegetação de Caatinga (Brasil, 1981; Bahia, 2017).

Segundo Silva e Silva-Santana (2014), o sítio arqueológico Buraco D'água foi registrado pelo Professor Carlos Ott, em 1958, e constituiu-se no primeiro relato de sítio de arte rupestre para a região de Campo Formoso, BA.

A presente pesquisa constitui-se a partir de estudo de caso, com abordagem qualitativa, para o alcance dos objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa de campo e o levantamento bibliográfico, tendo como fontes: legislações sobre patrimônio cultural e educação, além de artigos, sites institucionais e relatórios de estudos arqueológicos para fins de licenciamento ambiental de empreendimentos eólicos na região. Os dados, coletados nos

esses de agosto e setembro de 2023, foram analisados de modo descritivo, considerando as percepções e experiências dos pesquisadores sobre o tema debatido.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O sítio arqueológico Buraco D'água encontra-se associado à caverna Toca da Tiquara, sendo que está também poderá ser explorada como um espaço não formal, enriquecendo a atividade de campo. A abordagem didática do sítio poderá iniciar-se a partir da análise da paisagem e do entorno do sítio. O sítio é de fácil acesso e durante o percurso o estudante irá se deparar e poderá explorar um ambiente fitofisionômico de caatinga associado a plantios de sisal, além do contexto de uso e ocupação do solo no entorno do sítio, nesse ínterim, o docente poderá abordar os aspectos econômicos, culturais e ambientais encontrados no local e sua relação com o tempo pretérito.

Os painéis do sítio arqueológico Buraco D'água estão distribuídos entre paredes e tetos ocupando o salão de entrada em um pequeno conduto que se desenvolve a esquerda do salão. As representações pictóricas são descritas por Silva e *et al.* (2015), como sendo figuras confeccionadas em pigmento vermelho compreendem grafismos em zigue-zagues, pontilhados e geométricos, além destes, figuras de zoomorfos, veado e mamaliforme.

A partir da análise do sítio arqueológico Buraco D'água, foi possível categorizar os elementos constitutivos do referido sítio e, sugerir conteúdos que possam ser trabalhados interdisciplinarmente, conforme se observa no quadro 1.

Quadro 1: Temas sugeridos para serem abordados no ensino de ciências no sítio Buraco D'água.

Tema	Conteúdo e conceitos relativos ao sítio Buraco D'água	Relações e Inferências
-História ambiental	-Contexto de uso e ocupação do Sítio Arqueológico Buraco D'água -Análise da paisagem do entorno do sítio (geomorfologia, flora, solo, etc.) -Técnicas (linhas, traços, pontilhados) e Temáticas da Arte Rupestre (grafismos puros, zigue-zagues, geométricos, zoomorfos (veado e mamaliforme))	-Segurança, abrigo, alimentação, fonte de água, combustível, bem-estar, matéria prima para fabricação do artefato -Coesão e cooperação do grupo social -Interações entre sistemas sociais e sistemas naturais -Paleofauna/ Paleambiente/Paleoclima -Influência do ambiente na temática dos painéis -Tipos de sítios arqueológicos (pintura, gravura, lítico, cerâmico, etc.) -Tradições arqueológicas de arte rupestre (Nordeste, Agreste, São Francisco, etc.) -Cultura material (artefatos, biofatos e ecofatos)
-Química	-Pigmentos das pinturas do sítio de arte rupestre (Composição dos pigmentos orgânica e inorgânica)	-Inferência sobre a origem dos materiais, se local ou importado (migrações) -Mineralogia na caracterização dos pigmentos -Análises químicas e físicas: datação do sítio com a técnica do carbono-14 -Ensaio sobre produção de pigmentos

-Psicologia ambiental	-A expressão da Arte Rupestre-Simbologia, motivação, lição ambiental dos discentes sobre a paisagem	-Percepção ambiental dos discentes sobre a paisagem
	-Representação do modo de fazer, de viver, de ocupar, de registrar fatos cotidianos, demonstrar as interações sociais e ambientais	
	-Acúmulo de conhecimento transmitindo para outras gerações	
	-Posição cronológica do patrimônio (pré-histórico, pré-colonial ou pré-contato)	
-Meio Ambiente Natural Cultural	-Impacto ambiental negativo (pichações, resíduos sólidos, etc.) e edepredação do patrimônio cultural (cobertura das pinturas)	-Valorização do patrimônio cultural brasileiro (Conservação ambiental e patrimonial)
		-Educação ambiental e patrimonial
		-Leis de proteção ambiental e ao patrimônio cultural: Lei Federal nº 3.924, de 26 de julho de 1961; Constituição Federal (1988); Lei de crimes ambientais nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; Política de Meio Ambiente e de Proteção à Biodiversidade do Estado da Bahia nº 10.431, de 20 de dezembro de 2006
		-Turismo sustentável (Geração de emprego e renda)
-Método científico	-Métodos e Técnicas de Pesquisa Arqueológica aplicados no estudo do Sítio Olhos D'água	-Problema de pesquisa/hipóteses
		-Métodos e Técnicas de Pesquisa Arqueológica: prospecção; escavação e coleta de material arqueológico; datações; fontes históricas (mapas e história oral)
		Subáreas: zooarqueologia / etnoarqueologia / geoarqueologia / arqueometria, etc.
		-Disciplinas auxiliares: cartografia / história / pedologia / geologia / astronomia / sensoriamento remoto / fotogrametria
		-Resolução de enigmas (simbolismo das pinturas)
		-Formação de pesquisadores e avanços científicos

Elaboração: os autores

Os tópicos apresentados no quadro acima apesar de estarem expostos de maneira isolados, guardam relação entre si de complementariedade, estando dispostos em categoria apenas a título de visualização e estruturação didática para facilitar a compreensão de cada eixo a ser abordado no ensino de ciências.

Cabe destacar que este trabalho não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de uso do Sítio Arqueológico Buraco D'água para o ensino de ciências, mas sim, a partir da temática do sítio e dos elementos que o compõem, identificar e apresentar inovações e possibilidades de aproveitamento daquele espaço para uma prática interdisciplinar e contextualizada no ensino de ciências e, de maneira complementar, a educação ambiental e patrimonial. Além de estimular a realização de aulas de campo como uma metodologia alternativa e/ou complementar ao ensino no espaço formal.

Ao consultar a presente pesquisa, o docente terá de maneira simplificada, temas que poderão ser empregados no planejamento de aula de campo no Sítio Arqueológico Buraco D'água, assim como sugestões que possibilitam explorar o tema de forma interdisciplinar, neste sentido, o **Método científico** poderá ser apresentado baseado nos métodos e técnicas abordadas pela **Arqueologia**, assim como, a prática científica junto aos alunos por meio do ensino por investigação.

A **Geografia** poderá explorar (a representação gráfica espacial do sítio, as representações sociais da comunidade do entorno, a escala das pinturas, a geomorfologia local e a análise da paisagem), além disso, os impactos ambientais poderão ser debatidos sobre a ótica da sustentabilidade ambiental, cultural e econômica. A disciplina de **História** corroboraria com o lugar da memória através da história oral e, colaboração com arqueologia na análise crítica de documentos históricos sobre o sítio. A **Matemática** abordaria os traços, linhas e figuras do sítio a luz da geometria plana, bem como colaboraria para representação da planta baixa do abrigo e do posicionamento dos painéis pictóricos.

A **Química** e a **Física** abordariam a composição do suporte onde estão as pinturas, bem como da composição e estimativa de confecção através de discussão teórica sobre técnica de datação do carbono 14. A **Biologia**, por meio da paleontologia e zoologia traria um debate sobre as representações zoomorfas do sítio, da biogeografia das espécies e análise da paisagem com vistas a reconstrução ambiental. A componente **Artes** trabalharia na perspectiva da sensibilização ambiental por meio da educação patrimonial através de oficina de produção textual (literatura de cordel) e de reforço conceitual a partir das características e especificidades do sítio arqueológico visitado por meio de representação pictórica das figuras analisadas. Por fim, a disciplina de **Português** iria explorar os conceitos e questões levantadas durante o campo por meio de construção textual, ou ainda, através do debate sobre as diferentes formas de linguagem trabalhas i.e; história oral, literatura de cordel, documentos históricos, pinturas rupestres.

De maneira geral, contudo considerando as especificidades de cada sítio arqueológico, os temas aqui propostos podem ser abordados e discutidos em aulas de campo de qualquer sítio, para isto, o professor deve estar atento aos elementos que compõem o sítio. Neste sentido, Cesar (2020) trabalhou a relação ensino-aprendizagem de Geociências aplicando aula de campo para estudantes do 7º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Anchieta, ES, a partir de atividades de reconhecimento do sítio arqueológico Sambaqui do rio Salinas, ES. O Autor utilizou-se de indicadores de alfabetização científica (levantamento de hipóteses, classificação de informações, raciocínio lógico, seriação de informação) baseadas nas etapas de pré-campo e campo). Já Galvão e Anunciação (2022), propuseram estratégias pedagógicas facilitadoras para a internalização de conhecimentos sobre o sítio arqueológico CG3, Campo Grande, MS. Para os autores, as estratégias potencializam a aprendizagem reflexiva na compreensão dos componentes geocológicos da paisagem do sítio arqueológico, as relações sociais, ambientais, históricas e culturais.

O uso pedagógico do sítio arqueológico deve ser planejado, sobre o risco dos objetivos da aula não se cumprirem pela falta de preparo docente, ou ainda, pela falta de estrutura do local. Além destes, o planejamento da aula nestes espaços colabora para minimizar o risco de acidentes e de impacto ao local.

A Toca da Tiquara, onde se localiza o sítio, é eventualmente utilizada para turismo e recreação, apesar da cavidade está dentro de propriedade rural particular, o acesso de visitantes ao longo dos anos tem colaborado para a descaracterização do sítio arqueológico. É notório a pichação utilizando tinta preta, vermelha, e carvão vegetal sobre as pinturas rupestres, segundo Silva *et al.* (2015), a maioria das pinturas apresentam algum nível de desgaste, além disto, a presença de resíduos sólidos deixados inadvertidamente por visitantes, destaca-se que degradação ambiental se constitui em infração ambiental (Brasil, 1998), há

ainda, a sensação de abandono, uma vez que não há nenhum instrumento legal adotado no controle de visitação.

Por fim, reitera-se que os espaços não formais possuem um grande potencial a ser explorado, contudo, são subaproveitados. Tal fato tem como causa, na maioria das vezes, a falta de preparo docente, sendo que este, direciona sua abordagem pedagógica para o espaço de sala de aula, por outro lado, os espaços não estão preparados para recepcionar e favorecer o aprendizado dos alunos, neste sentido, o docente deve estar atento ao local que irá conduzir os alunos, bem como, quanto aos objetivos da aula no espaço não formal (Queiroz *et al.*, 2011).

4 CONCLUSÃO

O Brasil é um país detentor de riqueza natural quanto cultural, e cabe a escola e o docente propor a utilização desses espaços de forma sustentável no ensino de ciências, de modo a diversificar a prática pedagógica e estimular os discentes.

O sítio arqueológico Buraco D'água apresenta elementos que podem ser explorados didaticamente contemplando diversos componentes curriculares, além de despertar para a necessidade de preservação daquele espaço. O estudante ao visitar o sítio terá a oportunidade de inferir sobre aspectos culturais e sociais dos grupos que ali viveram, bem como inferir sobre os aspectos ambientais.

O Sítio pesquisado recebe eventualmente visitantes, o que é notado pela degradação ambiental evidenciada durante a pesquisa, assim, é importante o planejamento das atividades naquele espaço não formal, de modo a promover o conhecimento, a sustentabilidade ambiental e a segurança.

Por fim, a utilização de monumentos protegidos como os sítios arqueológicos como espaço não formal deve ser estimulada. Sendo de suma importância ser reconhecida como uma ferramenta de conhecimento científico, histórico e cultural e, a ser utilizada para sensibilização e conscientização dos estudantes para preservação daqueles ambientes.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos – Inema. Plano de Recursos Hídricos e Proposta de Enquadramento dos Corpos de Água da Bacia Hidrográfica do Rio Salitre: Síntese Executiva. Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Salitre. Salvador, 2017. 242 p. Disponível em: www.inema.ba.gov.br. Acesso em: 09 mar. 2024.

BAHIA. Lei nº 10.431, de 20 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a Política de Meio Ambiente e de Proteção à Biodiversidade do Estado da Bahia e dá outras providências.

BENDER, D. C.; TONIN, G. M. ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS: Metodologias que contribuam no processo. **Revista de Educação do Ideau**. v.13, n. 27, 2018.

BRASIL. Ministério das Minas e Energia. Secretaria Geral. Projeto RADAMBRASIL Folha SD. 24 Salvador: geologia, geomorfologia, pedologia, vegetação e uso potencial da terra. Rio de Janeiro, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 de abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.605 de fevereiro de 1998. Lei de Crimes Ambientais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 de mai. 2024.

BRASIL. Lei Nº 3.924, de 26 de julho de 1961. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. Diário Oficial da União, Brasília, 27/7/1961, Página 6793. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 14 mar. 2024.

CESAR, D. M. Aula de campo para ensino e aprendizagem de Geociências a partir de atividades de reconhecimento do sambaqui do rio Salinas (ES). **Terræ Didática**, 16, 1-13, 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, 22, 89-100, 2003.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-arqueologico/cadastro-de-sitios-arqueologicos>. Acesso em: 03 de mai. 2024.

GALVÃO, R. S.; ANUNCIACÃO, V. S. Um olhar para o sítio arqueológico CG3 na cidade de Campo Grande, MS, como recurso pedagógico de ensino. **GEOFRONTER**, Campo Grande, v. 8, p. 01-19, 2022.

MOREIRA, G. S.; MARQUES, R. N. A importância das aulas de campo como estratégia de ensino aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p. 45137-4514, 2021.

PORTO, F. S. O Impacto de Exposições Museológicas na Motivação para Aprender Ciências. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Instituto de Física. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br>. Acesso em 12 abr. 2024.

QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H. B.; VELOSO, A. S.; FACHÍN-TERÁN, A.; QUEIROZ, A. G. A Caracterização dos Espaços Não Formais de Educação Científica para o Ensino de Ciências. **Revista Areté**, Manaus, v. 4, n. 7, p.12-23, 2011.

REIS, T. R.; GHEDIN, E.; SILVA, S. J. R. O uso de espaços não formais de educação em estratégias didáticas com enfoque CTS. In IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, SINEC, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, G.; SILVA-SANTANA, C. de C. Sítios de pintura rupestre de parte da bacia do Rio Salitre em Campo Formoso, Bahia. **Revista Tarairiú**, Campina Grande, v. 1, n. 7, 2014.

SILVA, G. S.; SOARES, E. R.; SILVA, M. L.; MIRANDA, N. G. C.; SILVA-SANTANA, C. C. Educação patrimonial em locais degradados pelo turismo predatório: o exemplo do sítio arqueológico da Caverna Tiquara, Campo Formoso, Bahia. **Revista Gestão Universitária**. v. 4, 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br>. Acesso em: 04 abr. 2024.



ANÁLISES DE CONCEITOS DE GENÉTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DO ENTENDIMENTO DOS ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIOVANI PISCOR; NATALÍCIO DA SILVA DOS SANTOS; VANESSA DAIANA PEDRANCINI

RESUMO

O conhecimento científico pode se distanciar da realidade do educando se não trabalhado de forma a trazê-lo para as realidades sociais e econômicas dos mesmos. Por isso, o entendimento de conceitos relacionados à área de genética por alunos do ensino médio é muito importante na prática pedagógica do professor da área de Ciências, possibilitando a reflexão sobre a aprendizagem significativa. Na tentativa de compreender o entendimento de conceitos relacionados à área de Genética pelos alunos do ensino médio, este trabalho teve como objetivo identificar as dificuldades discentes sobre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo em uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola Estadual do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Para tanto, um questionário com perguntas objetivas e dissertativas foi aplicado em um dia convencional de aula no 3º ano do ensino médio. Todos os resultados obtidos a partir dos instrumentos supracitados foram sistematizados, descritos e interpretados segundo a metodologia de “Análise de conteúdo”. Na concepção dos alunos entrevistados sobre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo uma pequena parcela se aproximou ao conceito científico, no entanto, mais da metade dos alunos entrevistados (52,94%) não correlacionaram os três conceitos e 47,06% não responderam a presente pesquisa (ou seja, nenhum aluno conseguiu correlacionar os três conceitos). Contudo, torna-se evidente que a fragmentação e a falta de contextualização (problematização) dos conteúdos podem ser aspectos relacionados à ineficiência do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à deficiência dos conceitos científicos dos alunos, não apenas na área de Genética, como também em outras áreas das Ciências Biológicas.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Cromatina; DNA; Cromossomo; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento científico pode se distanciar da realidade do educando se não trabalhado de forma a trazê-lo para as realidades sociais e econômicas dos mesmos. Por isso, o entendimento de conceitos relacionados à área de genética por alunos do ensino médio é muito importante na prática pedagógica do professor da área de Ciências, possibilitando a reflexão sobre aprendizagem significativa (Albuquerque, 2019).

Para Pedrancini *et al.* (2007, p. 300):

[...] pesquisas sobre a formação de conceitos na área da genética têm demonstrado que os estudantes apresentam dificuldades na construção do pensamento biológico, mantendo ideias alternativas em relação aos conteúdos básicos desta disciplina, tratados em diferentes níveis de complexidade no ensino fundamental e médio (Pedrancini *et al.*, 2007, p. 300)

Neste contexto, sabemos que os conceitos de Genética são abstratos e o trabalho, em sala de aula, destes não é uma tarefa fácil para o professor desenvolver. Segundo Bortolucci (2014, p. 01):

[...] a aprendizagem de biologia no ensino médio, assim como as ciências do ensino fundamental, tem a missão de desmistificar a pesquisa científica e trazer a compreensão dos processos dinâmicos e das estruturas biológicas que formam a biodiversidade do Planeta Terra (Bortolucci, 2014, p. 01).

Além dessa reflexão, o ensino de biologia no ensino médio, também tem como ponto integrante ações diversas como, por exemplo, a desfragmentação do ensino, metodologias diferenciadas, interdisciplinaridade e contextualização do ensino, entre outras práticas, na busca pela associação, compreensão e aprendizagem significativa dos conceitos em biologia. Por isso, Amabis (2001) coloca que utilizar novas estratégias didáticas pode facilitar a aprendizagem e incentivar os alunos à procura por mais conhecimentos das áreas biológicas.

O processo de fragmentação de conceitos ocorre devido um ensino superficial e os professores não terem tempo suficiente para que os alunos compreendam e façam relações entre os conceitos trabalhados em sala e a prática. Segundo Pedrancini *et al.* (2007, p. 300):

Tomando como referência o ensino de Biologia, pesquisas sobre a formação de conceitos têm demonstrado que estudantes da etapa final da educação básica apresentam dificuldades na construção do pensamento biológico, mantendo ideias alternativas em relação aos conteúdos básicos desta disciplina, tratados em diferentes níveis de complexidade no ensino fundamental e médio Pedrancini *et al.*, 2007, p. 300).

Por outro lado, sabendo das dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica em trabalharem temas específicos da área de Ciências Biológicas, Krasilchik (1987, p. 49-51) aponta que:

[...] os principais problemas referentes ao ensino das ciências estão na preparação deficiente dos docentes, na má qualidade dos livros didáticos, na falta de laboratórios nas escolas, na falta de equipamentos e materiais para aulas práticas e na sobrecarga de trabalho dos professores, que devido ao salário insuficiente acabam por complementar suas rendas cumprindo jornadas de trabalho excessivas Krasilchik, 1987, p. 49-51).

Sabendo da realidade, das escolas brasileiras públicas e privadas, apresentada pela autora, acima mencionada, fica evidente que a formação de conceitos pelos alunos do ensino médio, assim sendo, torna-se um exercício difícil, pois é pautado na abstração. Na tentativa de compreender o entendimento de conceitos relacionados à área de Genética pelos alunos do ensino médio, este trabalho teve como objetivo identificar as dificuldades discentes sobre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo em uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola Estadual do Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1. Sujeitos da pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido através de análise qualitativa dos dados, utilizando aplicação de questionário com alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual da região do Cone Sul de MS.

2.2. Procedimentos

Um questionário foi aplicado com questões dissertativas e objetivas sobre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo, para os alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual da região do Cone Sul de MS. Antes da aplicação do questionário ao público alvo, foi realizado um teste piloto com a amostra de 5 (cinco) indivíduos, para identificar possíveis problemas na escrita, questões com difícil interpretação, ambíguas e mal formuladas, uma vez que o teste piloto tem por objetivo testar a compreensão e clareza das questões pré-formuladas e, assim, permitir que os objetivos da pesquisa sejam alcançados (Chizzotti, 2001).

Foi aplicado um questionário com perguntas objetivas e dissertativas em um dia convencional de aula do 3º ano do ensino médio de uma escola da região Cone Sul (MS) e os resultados foram examinados de acordo com a “Análise de conteúdo” proposta por Bardin (2016), de acordo com as categorias e subcategorias elencadas no quadro 1.

Quadro 1. Categorias e Subcategorias relacionadas ao tema DNA, cromatina e cromossomo, elaboradas para análise dos questionários.

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
DNA, Cromatina e Cromossomo	C1: Conceção do conceito de DNA	SC1: Não responderam as questões. SC2: Aproximação ao conceito científico. SC3: Distorção do conceito científico.
	C2: Conceção do conceito de Cromatina	SC1: Não responderam as questões. SC2: Aproximação ao conceito científico. SC3: Distorção do conceito científico.
	C3: Conceção do conceito de Cromossomo	SC1: Não responderam as questões. SC2: Aproximação ao conceito científico. SC3: Distorção do conceito científico.
	C4: Relações entre os conceitos de DNA, Cromatina e Cromossomo.	SC1: Não responderam as questões. SC2: Estabelecem relações entre os três conceitos. SC3: Não estabelecem relações entre os três conceitos.

C = categoria; SC = subcategoria

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Griffiths *et al.* (2001, p. 547) DNA é “[...] uma dupla cadeia de nucleotídeos ligados (tendo desoxirribose como seu açúcar), substância fundamental da qual são compostos os genes”. Os mesmos autores propõem que cromatina é “[...] a mistura geral de materiais que contém os cromossomos, constituída de DNA e proteína. Conceituam, ainda, cromossomos como “[...] uma disposição linear ponta a ponta de genes e outros DNAs, às vezes com RNA e proteínas associadas”. (Griffiths *et al.*, 2001, p. 546).

Nesta perspectiva, Pierce (2013, p. 266) coloca que o:

[...] DNA consiste em dois filamentos polinucleotídicos. Os grupos açúcar fosfato de cada filamento polinucleotídico estão na parte externa da molécula, e as bases no interior. As pontes de hidrogênio unem as bases dos dois filamentos: guanina faz par com a citosina, e adenina faz par com a timina (Pierce, 2013, p. 266)

Pierce (2013, p. 277) define cromatina como “[...] complexos de DNA com proteínas, e o material que constitui os cromossomos eucariotos”. Sobre o conceito de cromossomo, Pierce (2013, p. 17), destaca que “[...] nos eucariontes, o DNA está proximamente associado a uma classe especial de proteínas histonas, para formar cromossomos bem compactados”.

De acordo com Alberts *et al.* (2010, p. 197) “[...] uma molécula de ácido desoxirribonucleico (DNA) consiste em duas longas cadeias polinucleotídicas compostas por quatro tipos de subunidades nucleotídicas. Cada uma dessas é conhecida como uma cadeia de

DNA, ou fita de DNA”. O mesmo autor conceitua cromatina como “[...] complexo de DNA, histonas, e outras proteínas não histonas, encontrado no núcleo de uma célula eucariótica. É o material do qual são feitos os cromossomos” (Alberts *et al.* 2010, *glossário*, p. 10). Alberts *et al.* (2010, p. 202) conceituam cromossomo como “[...] única e enorme molécula de DNA linear com proteínas associadas que dobram e empacotam a fina fita de DNA em uma estrutura mais compacta”.

Partindo dos conceitos científicos de DNA, cromatina e cromossomo apresentados pelos pesquisadores Griffiths *et al.* (2001), Pierce (2013) e Alberts *et al.* (2010), quando os alunos foram indagados sobre a definição dos referidos conceitos, foi possível observar:

Categoria 1; Concepção do conceito de DNA.

Com relação a C1 47,06 % dos alunos entrevistados não responderam esta questão (SC1), 29,41 % se aproximaram do conceito de DNA (SC2) e 23,53 % responderam este conceito de forma destorcida (SC3) (Tabela 1).

Tabela 1. Representação percentual das respostas analisadas, após os alunos serem questionados sobre o conceito de DNA (categoria 1).

Categoria 1	Subcategorias	%
Concepção do conceito de DNA	SC1: Não responderam as questões.	47,06
	SC2: Aproximação ao conceito científico.	29,41
	SC3: Distorção do conceito científico.	23,53

Categoria 2: Concepção do conceito de cromatina.

Com relação a C2 foi possível observar que 70,59 % dos alunos entrevistados não responderam (SC1), 5,88 % aproximaram do conceito de cromatina (SC2) e 23,53 % responderam de forma destorcida (SC3) (Tabela 2).

Tabela 2. Representação percentual das respostas analisadas, após os alunos serem questionados sobre o conceito de cromatina (categoria 2).

Categoria 2	Subcategorias	%
Concepção do conceito de cromatina	SC1: Não responderam as questões.	70,59
	SC2: Aproximação ao conceito científico.	5,88
	SC3: Distorção do conceito científico.	23,53

Categoria 3: Concepção do conceito de cromossomo.

Em relação a análise do conceito de cromossomo (C3) foi observado que 58,82 % dos alunos não responderam (SC1), 17,65 % aproximaram do conceito de cromossomo (SC2) e 23,53 % responderam de forma destorcidas (SC3) (Tabela 3).

Tabela 3. Representação percentual das respostas analisadas, após os alunos serem questionados sobre o conceito de cromossomo.

Categoria 3	Subcategorias	%
Concepção do conceito de cromossomo	SC1: Não responderam as questões.	58,82
	SC2: Aproximação ao conceito científico.	17,65
	SC3: Distorção do conceito científico.	23,53

Categoria C4: Relações entre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo.

Com relação aos três conceitos (DNA, cromatina e cromossomo) 47,06 % não responderam (SC1), nenhum aluno estabeleceu relações mínimas entre os três conceitos (SC2)

e 52,94 % não conseguiram estabelecer relações entre os três conceitos (SC3) (Tabela 4).

Tabela 4. Representação percentual das relações entre os três conceitos (DNA, cromatina e cromossomo) estabelecidos pelos alunos.

Categoria 4	Subcategorias	%
Relações entre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo	SC1: Não responderam as questões.	47,06
	SC2: Estabelecem relações entre os três conceitos.	0
	SC3: Não estabelecem relações entre os três conceitos.	52,94

É possível observar que na concepção dos alunos entrevistados sobre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo uma pequena parcela se aproximou ao conceito científico. Similarmente, Lima *et al.* (2007) analisaram os conceitos de DNA, gene e cromossomo, com alunos do ensino médio, e observaram um baixo nível de compreensão científica destes conceitos. Ainda neste sentido, é possível destacar que aproximadamente metade dos alunos entrevistados não responderam e não correlacionaram os três conceitos na presente pesquisa. Notoriamente, Lima *et al.* (2007) verificaram que menos que 10 % dos alunos não conseguiram dar respostas cientificamente corretas. De acordo com Júnior (2010, p. 112) “muitas vezes o aluno define corretamente um conceito, porém não possui um argumento para explicitá-lo quanto ao entendimento, isto é que o conceito significa, ou relacioná-lo a outros conceitos, ou, ainda, realizar sua transposição para situações cotidianas”. Como apresentado no presente trabalho, os alunos tiveram muitas dificuldades em apresentarem os conceitos cientificamente corretos, assim como dificuldades em estabelecer relações entre eles.

Levando em consideração o processo de aprendizagem, Parolin (2007, p. 44) explica que:

A aprendizagem acontece em um movimento de construção e reconstrução de nós mesmos, do outro, da realidade que nos circunda e do próprio conhecimento. Tentar trabalhar em uma dessas circunstâncias isoladamente é ineficaz, pois só iria dividir o que é inevitável (Parolin, 2007, p. 44)

4 CONCLUSÃO

A partir das análises expostas por este trabalho, sobre os conceitos de DNA, cromatina e cromossomo, é possível concluir que os conceitos, objeto de análise desta pesquisa, são trabalhados de forma abstrata e fragmentada, não facilitando o processo de aprendizagem dos alunos, pois os mesmos são trabalhados no início do ensino médio (1º ano) e retomados, de forma superficial, no último ano (3º ano do ensino médio).

Nesta perspectiva, é de suma importância que a contextualização dos conceitos científicos seja trabalhada de forma não fragmentada e que tenham aproximação com o cotidiano do aluno.

REFERÊNCIAS

ALBERTS, B.; JOHNSON, A.; LEWIS, J.; RAFF, M.; ROBERTS, K.; WALTER, P. **Biologia molecular da célula**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 1396 p.

ALBUQUERQUE, A. G. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 11, p. 01-13, 2019. DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1472>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202048/html/>

AMABIS, J. M. A Revolução na Genética: um tema para a escola secundária? *In: ENCONTRO SOBRE TEMAS DE GENÉTICA E MELHORAMENTO*, 18., 2001, Piracicaba. **Anais [...]**. Piracicaba: Universidade de São Paulo, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016. 279 p.

BORTOLUCCI, G. G. M. **Análise da aprendizagem de biologia no ensino médio através das metodologias da educação ambiental**. 2014. 36 f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JÚNIOR, V. C. Uma investigação micro genética sobre internalização de conceitos de Biologia por alunos de Ensino médio. **Revista contemporânea de educação**, v. 5, n. 10, p. 111-127, 2010.

GRIFFITHS, A. J. F.; GELBART, W. M.; MILLER, J. H.; LEWONTIN, R.C. **Genética moderna**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. 589 p.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/Edusp, 1987.

LIMA, A. C.; PINTON, M. R. G. M.; CHAVES, A. C. L. O entendimento e a imagem de três conceitos: DNA, gene e cromossomo no ensino médio. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 6., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p464.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

PAROLIN, I. C. H. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEDRANCINI, V. D; CORAZZA-NUNES, M. J; GALUCH, M. T. B; MOREIRA, L. O. R; RIBEIRO, A. C. Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 299-309, 2007.

PIERCE, B. A. **Genética um enfoque conceitual**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. 774 p.



A SOCIOLOGIA CONTRIBUI NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS ORIUNDOS DO CAMPO, DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA, NO INTERIOR DE RORAIMA

FRANCISCO ARTUR DA SILVA CONRADO

Introdução: A pesquisa se propõe a entender as contribuições da Sociologia para os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira no Município de Caroebe-Roraima. A presente pesquisa possibilita o entendimento de como a disciplina de Sociologia e seus conhecimentos podem contribuir na formação da identidade desses jovens, fazendo com que os mesmos se sintam mais conectados e pertencentes ao meio em que vivem. **Objetivo:** O trabalho tem como objetivo geral discutir as contribuições da disciplina de Sociologia na formação da identidade dos alunos do Ensino Médio da E. E. Tereza Teodoro de Oliveira. **Material e Métodos:** A metodologia utilizada inclui, pesquisa bibliográfica, com suporte de documentos, livros, sites e artigos publicados em revistas, assumindo assim caráter de uma pesquisa exploratória, qualitativa, com pesquisa de campo e questionário semiestruturado. **Resultados:** A história da educação do campo começa com as Maisons Familiaes Rurales (MFR) na França. No Brasil, só a partir de 1960, sendo que já vinham tendo uma educação para o espaço rural, desde de 1930. A Sociologia origina-se na Europa, ela surge entre os séculos XVIII para o XIX; tendo como fundador Auguste Comte. Essa nova ciência tem três autores, que são conhecidos por 'Tripé da Sociologia': Max Weber, Karl Marx e Emille Durkheim. A sociologia desenvolveu-se no Brasil no fim do século XIX, e tendo as transformações sociais na Europa como um grande fator. Em Roraima tornar-se obrigatória em 2001. Os dados obtidos sobre a idade dos 19 respondentes dos matriculados na turma, mais da metade, representando 57,8% estão na faixa etária dos 17 anos, de 18 anos é de 21,1%, e dos 16 anos é 15,8%. A pesquisa foi respondida predominantemente pelo sexo feminino representando 63,2% dos dados coletados, e apenas 36,8% do sexo masculino. E pelas respostas dos alunos foi possível perceber, que a disciplina não está contribuindo **Conclusão:** Entende-se que pela análise da pesquisa que o corpo empírico mostrou pouco entendimento em relação a sociologia, e seus reais benefícios no cotidiano, muito embora, estes apresentam forte sentimento de pertencimento em relação ao ambiente em que vivem, neste caso o campo.

Palavras-chave: **SOCIOLOGIA; IDENTIDADE; EDUCAÇÃO DO CAMPO; JOVEM; SEGUNDO GRAU**



RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A VIVÊNCIA DE BOLSISTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

VITÓRIA ZACARIAS BOCHOSCHI

Introdução: O estágio é um momento de preparação para a vida profissional do docente que ainda está em formação, nesse período é possível relacionar a teoria e a prática, vivenciar experiências de ensino, ter contato com os alunos e ter a oportunidade de ministrar aulas. **Objetivo:** Este trabalho teve como objetivo geral relatar as vivências como estagiária pedagógica no Centro de Estudos de Línguas - CEL da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, ministrando aula de português para surdos. **Relato de experiência:** O CEL oferece cursos de idiomas à comunidade interna e externa à Universidade e proporciona aos acadêmicos de Letras uma alternativa de estágio em que possam desenvolver as habilidades didático-pedagógicas como profissional. A minha atuação como bolsista pedagógica teve duração de três semestres e foi realizada em uma turma de 30 alunos, com faixa etária entre 20 e 50 anos, foi minha primeira experiência de ensino durante a graduação. Experiência desafiadora, pois, foi a primeira vez que eu elaborei aulas, criei metodologias e estratégias que atendem o ensino de português para surdos, seguindo suas especificidades de aprendizagem, e por meio dessa experiência eu comecei a criar os meus próprios materiais didáticos para ensinar os meus alunos, pois o material que era oferecido era suficiente para um semestre, e nos outros seguintes eu precisei elaborar novos. O ensino de português para surdos através do material didático é necessário, pois o aluno surdo aprende através de experiências visuais, muitos alunos me relataram que durante educação básica não possuíam um ensino visual adaptado. É necessário que cada vez mais seja abordado essa temática, juntamente com o ensino na perspectiva bilíngue, pois o aluno surdo aprende de forma mais rápida quando o assunto é ministrado em Libras, sua língua materna. **Conclusão:** Portanto, a experiência de ser bolsista pedagógica no ensino de português para surdos durante a graduação me proporcionou momentos de aprendizagem e também de superação, no qual elencaram a minha vida pessoal e profissional, hoje busco e luto por um ensino onde os alunos surdos sejam realmente incluídos na prática e não somente na teoria.

Palavras-chave: **ESTÁGIO; ENSINO DE PORTUGUÊS; SURDEZ; BILINGUISMO; ENSINO**



O ENSINO DE ESTATÍSTICA ATRAVÉS DE CÉLULAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVAS

JAQUELINE SALES PEREIRA MENEZES

Introdução: A aprendizagem cooperativa pode ser considerada uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem, devido a inúmeros benefícios que a mesma produz, esta foi introduzida formalmente no estado do Ceará desde o ano de 2014 e a partir disso vem sendo utilizada em algumas escolas da rede. Atualmente temos um quadro na educação brasileira, principalmente no que se diz respeito ao ensino de matemática, que vêm se agravando. O aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos ministrados é na grande maioria das vezes insuficiente. **Objetivos:** Esse estudo tem como objetivos demonstrar a importância das células de cooperação para o ensino da matemática, bem como para a aprendizagem geral e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na vida dos estudantes. **Metodologia:** O estudo foi realizado com alunos o 3º ano do ensino médio da E.E.M.T.I Dona Antônia Lindalva de Moraes, onde foi comparado durante dois bimestres, através de atividades individuais e coletivas (duplas e trios) e também através de questionários com professores, afim de analisar e comparar variáveis e resultados que possibilitem entender mais sobre os benefícios ocasionados pelas células de aprendizagem. **Resultados:** Após a análise e comparação percebeu-se que dos discentes estudados, as atividades dialogadas e debatidas, feitas em células de aprendizagem cooperativas foram mais exitosas do que as atividades feitas de forma individual. Os alunos conseguiam debater sobre as questões propostas e resolvê-las entre si. **Conclusão:** Este estudo permitiu concluir que os estudantes da Escola que ficaram sentados em duplas e/ou em trios, realizando atividades cooperativas poderiam dentre os inúmeros benefícios, desenvolverem-se socioemocionalmente, pois foi fortalecido o trabalho em equipe, a empatia, responsabilidade, autoconfiança entre outros. Também foi percebido que nas atividades desse tipo, os alunos tinham mais foco e ficavam concentrados por mais tempo, gerando assim maior possibilidade de desenvolver aprendizagem significativa.

Palavras-chave: **APRENDIZAGEM; SOCIOEMOCIONAIS; APRENDIZAGEM; COLETIVO; COOPERATIVA**



ENSINANDO EDUCAÇÃO FINANCEIRA ATRAVÉS DA INTERCIPLINARIDADE DA HORTA ESCOLAR

JESSYCA IZABEL ARAÚJO DE LUNA; DAMARES PEREIRA DE MELO; MARIA CLAUDIA HELOÍSA DA SILVA

Introdução: Atualmente, o cultivo de hortas como ferramenta de ensino nas escolas tem se mostrado cada vez mais eficaz devido aos benefícios educacionais, sociais e ambientais que proporciona aos alunos. Por outro lado, nota-se uma deficiência em integrar a educação financeira nas escolas, que envolve a falta de currículo padronizado, insuficiência de recursos didáticos entre outros. Além disso, há dificuldade em integrar a educação financeira de forma prática e relevante para os alunos, limitando sua compreensão e aplicação dos conceitos financeiros no cotidiano. **Objetivo:** Nesse contexto, apresenta-se a Horta Escolar como uma abordagem prática e interdisciplinar para o ensino de Educação Financeira, permitindo que os estudantes aprendam teoria e prática de maneira mais envolvente. **Materiais e Método:** Este estudo baseia-se na revisão de literatura, com o objetivo de explorar as práticas e desafios da educação financeira nas escolas. A revisão incluiu a avaliação de estudos de caso, programas curriculares e estratégias pedagógicas, permitindo uma compreensão abrangente dos métodos utilizados para ensinar educação financeira e sua integração no currículo escolar. **Resultados:** A pesquisa mostra que a implementação de educação financeira nas escolas tem potencial significativo para melhorar a literacia financeira dos alunos, mas enfrenta diversos desafios. Estudos demonstram que programas bem-sucedidos utilizam abordagens interdisciplinares e práticas, como o uso de hortas escolares para ensinar conceitos financeiros. **Conclusão:** A integração da educação financeira nas escolas enfrenta desafios significativos, como a falta de um currículo padronizado e recursos didáticos adequados. No entanto, a utilização de abordagens práticas e interdisciplinares, como a implementação de hortas escolares, mostra-se uma solução promissora. Ao aliar a teoria financeira à prática cotidiana do cultivo, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda e aplicável dos conceitos financeiros.

Palavras-chave: **HORTA ESCOLAR; EDUCAÇÃO FINANCEIRA; INTERDISCIPLINARIDADE; EDUCAÇÃO INTEGRADA; APRENDIZAGEM PRÁTICA**



A PRÁTICA DA REGÊNCIA EM FILOSOFIA A PARTIR DO OLHAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MATHEUS ALMEIDA LOPES

RESUMO

Este trabalho descreve as experiências vividas durante as regências realizadas no Instituto Federal da Bahia (IFBA), visando obter créditos para a disciplina Estágio Supervisionado III. Dessa forma, o relato em questão possui como principal finalidade a demonstração das atividades realizadas e experiências adquiridas ao assumir em março de 2024 a regência das turmas 10821 (Geologia) e 8822 (Química). Minhas aulas na turma de Geologia ocorriam das 13:30 às 15:00, e na turma de Química, das 15:30 às 17:30. O planejamento das aulas foi uma das etapas mais desafiadoras de todo o processo, afinal, a escolha da abordagem teórica, dos recursos e materiais a serem utilizados, e da metodologia a ser empregada impactam diretamente o resultado das aulas. Assim, o planejamento se torna um instrumento essencial para subsidiar a prática. Desse modo, desde a produção dos planos de aula até a sua execução, procurei aplicar os conhecimentos obtidos nas discussões teóricas, construindo uma ponte entre a prática e a teoria. Além disso, utilizei metodologias que estimulassem o interesse dos alunos pelo conteúdo e incentivassem a interação e a participação ativa nas aulas, seguindo os quatro momentos da pedagogia do conceito. No primeiro momento, a sensibilização visa fazer com que o aluno sinta o problema e consiga percebê-lo na própria dinâmica do dia-a-dia. Na etapa de problematização, o objetivo é transformar o tema em um problema, incentivando o estudante a se movimentar em busca de soluções. A etapa seguinte é a investigação, onde o aluno é incentivado a buscar elementos que resolvam ou apresentem uma solução razoável para o problema proposto. Nesse processo, ele pode estudar a história da filosofia e entender como determinados pensadores abordaram e solucionaram o problema em questão. Por fim, vem a conceituação, que trata de criar ou recriar conceitos a partir do conhecimento adquirido. Desse modo, o estágio supervisionado foi um componente essencial para a minha formação enquanto professor de filosofia, pois proporcionou uma integração entre a teoria e a prática, possibilitando-me vivenciar o ambiente escolar e as demandas da profissão.

Palavras-chave: ensino em filosofia; relatos; educação; metodologias ativas.

1 INTRODUÇÃO

A filosofia ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento integral dos estudantes, conforme as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através do ensino da filosofia, os alunos são capacitados a desenvolver uma série de competências essenciais para a formação cidadã, crítica e autônoma, alinhando-se aos princípios da competência número 10 da BNCC que busca promover uma educação voltada para a cidadania global, a valorização da diversidade e a sustentabilidade. Primeiramente, a filosofia contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação lógica. Nessa perspectiva, através do estudo da filosofia, os alunos são incentivados a questionar, analisar e refletir sobre diversas questões, promovendo a capacidade de argumentar de forma coerente e fundamentada. Esta prática não só enriquece o processo de aprendizado, mas também

prepara os estudantes para tomar decisões mais conscientes e responsáveis em suas vidas pessoais e profissionais. Além disso, a filosofia promove a competência de comunicação. Ao engajarem-se em debates e discussões sobre conteúdos filosóficos, os alunos aprendem a expressar suas ideias de maneira clara e respeitosa, desenvolvendo habilidades de escuta ativa e de articulação de pensamentos complexos. Este exercício contínuo de diálogo e troca de perspectivas é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e democrático. A interdisciplinaridade é outra competência destacada na BNCC, e a filosofia desempenha um papel central neste aspecto. Através de sua natureza totalizante, a filosofia permite conexões entre diversas áreas do conhecimento, como a ciência, a ética, a política e a arte. Este enfoque interdisciplinar promove uma compreensão mais holística e integrada dos fenômenos, enriquecendo o currículo escolar e estimulando o interesse dos alunos por múltiplas disciplinas, nesse sentido, no contexto da formação ética e cidadã, a filosofia é indispensável.

Através da reflexão sobre valores, direitos e deveres, os alunos são guiados no desenvolvimento de uma postura ética crítica e responsável. Este processo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A filosofia, então, ao instigar a reflexão sobre questões morais e sociais, ajuda a formar indivíduos mais conscientes de seu papel como cidadãos e de suas responsabilidades em um mundo plural e interdependente. Entende-se, dessa forma, que a filosofia fomenta a criatividade e a inovação, competências que também são valorizadas pela BNCC. A prática da filosofia, nesse ínterim, estimula a curiosidade intelectual e a busca por novas respostas e soluções, incentivando os alunos a pensar fora dos padrões convencionais e a explorar novas possibilidades. Este espírito investigativo é crucial para o desenvolvimento de habilidades inovadoras e para a adaptação a um mundo de constantes mudanças. Em síntese, a filosofia, alinhada às competências da BNCC, desempenha um papel vital na formação integral dos estudantes, promovendo o pensamento crítico, a comunicação eficaz, a interdisciplinaridade, a formação ética e cidadã, e a criatividade. Através do ensino da filosofia, os alunos são preparados não apenas para enfrentar os desafios acadêmicos, mas também para atuar de maneira consciente e responsável na sociedade, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e sustentável. O Estágio Supervisionado, por sua vez, seguindo o entendimento de Alves; Onofre (2017), é um momento de troca de experiências e, ao mesmo tempo, proporciona ao estudante uma aproximação com os desafios do cotidiano escolar. Sendo, então, essencial que os estagiários se posicionem nesse contexto, pois é nele que a aprendizagem sobre a profissão docente ocorre.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

O relato em questão possui como principal finalidade a descrição das atividades realizadas e experiências adquiridas no decorrer da atividade de estágio, dirigida no IFBA, no qual participei enquanto licenciando do curso de Licenciatura em filosofia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O Estágio sendo um componente curricular obrigatório passa a ser visto como o eixo central nos Cursos de licenciatura, sendo indispensável no processo de construção da identidade docente, proporcionando aos licenciandos reflexões críticas sobre as experiências vivenciadas, os saberes e posturas fundamentais para a formação da profissão docente. As atividades constitutivas do programa são organizadas a partir da realização de uma série de atividades imersivas, de formação e exercício da atividade docente, conforme este relato apresentará. São diversos os benefícios do programa para o desenvolvimento dos discentes, dentre eles cabe destacar a oportunidade de diferenciar ativamente a teoria da prática. De acordo com Serra *et al.* (2023), no projeto pedagógico de um curso de licenciatura, os estágios supervisionados podem ser vistos como momentos singulares de formação para o exercício de um futuro docente, pois é no estágio que o acadêmico tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e de ensino. Sendo assim, ao ter contato direto com os alunos e professores das escolas, são desenvolvidas habilidades que até então não

eram possíveis de se adquirir somente pela teoria, tais como postura, autonomia, domínio de conteúdo, entre outros. Durante o período de estágio no IFBA, participei de diversas atividades que enriqueceram minha formação acadêmica e prática docente. As atividades incluíram observações de aulas, elaboração e execução de planos de aula, participação em reuniões pedagógicas e interação direta com alunos e professores. As observações de aulas foram fundamentais para compreender a dinâmica de sala de aula e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Durante essas sessões, pude analisar diferentes estratégias pedagógicas, técnicas de manejo de turma e abordagens para engajar os alunos no processo de aprendizagem. Essa experiência permitiu uma visão crítica e reflexiva sobre o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a identificação de boas práticas e áreas de melhoria. A elaboração de planos de aula foi uma atividade crucial durante o estágio. Sob a orientação dos professores supervisores, desenvolvi planos de aula que integravam conteúdos filosóficos com metodologias ativas de ensino. A execução desses planos permitiu aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a licenciatura. Enfrentei desafios, como a gestão do tempo e a adaptação das atividades às necessidades dos alunos, o que contribuiu para o desenvolvimento de minha autonomia e capacidade de resolução de problemas. As reuniões pedagógicas proporcionaram uma visão ampla do trabalho colaborativo entre os educadores e a gestão escolar. Nessas reuniões, discutimos o desempenho dos alunos, planejamos atividades e eventos escolares e avaliamos as práticas pedagógicas em curso. Essa experiência foi valiosa para entender a importância do trabalho em equipe e da comunicação eficaz na construção de um ambiente escolar propício ao aprendizado. A interação direta com os alunos foi uma das partes mais enriquecedoras do estágio. Desenvolver um relacionamento de confiança e respeito mútuo com os alunos foi essencial para criar um ambiente de aprendizado positivo. Através de atividades e discussões em sala de aula, pude motivar os alunos a refletirem criticamente sobre os temas filosóficos abordados, promovendo um ensino dialógico e participativo. A colaboração com os professores do IFBA também foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. Aprendi a valorizar a experiência dos docentes mais experientes e a incorporar suas sugestões e considerações em minha prática pedagógica. A troca de experiências e conhecimentos contribuiu significativamente para minha formação, fortalecendo minhas habilidades e competências como futuro docente.

Anteriormente, porém, antes de iniciarmos o contato com os alunos, tanto a coordenação de estágio da universidade, quanto os preceptores das escolas, tiveram o cuidado de nos orientar a respeito do processo de observação, sobre o funcionamento das escolas, as metas a serem cumpridas, o que era esperado de cada residente, entre outros direcionamentos. As horas voltadas à imersão envolveram o estudo, a formação e a imersão, propriamente dita, na escola. Desse modo, grande parte dessas horas foram constituídas da leitura de materiais teóricos e documentos regulamentadores do ensino básico no Brasil, indicados pelos preceptores e pelo orientador do programa na universidade. Neste escopo foram lidos textos de extrema importância no que se refere ao ensino no país, destacando-se a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os documentos normativos que tratam da organização da escola-campo, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE), que o regulamenta. O conhecimento e discussão desses documentos cumpriram com o sentido de ambientar-me no ambiente escolar, pois esses disciplinaram a minha organização, regulamentaram o funcionamento da gestão escolar e auxiliaram, portanto, na minha familiarização a essa estrutura que em um futuro breve poderá ser meu ambiente de trabalho. No IFBA, enquanto ministrava as aulas, foi possível notar que poucos alunos faltavam e que a maioria dos discentes estavam interessados com o espaço escolar. O Instituto conta com infraestrutura de qualidade, incluindo ar-condicionado em quase todas as salas, amplo espaço interno e áreas de recreação, o que provavelmente aumenta o interesse dos alunos em permanecerem no ambiente escolar. Contudo, a ausência de um restaurante destinado ao público estudantil dificulta a permanência

dos alunos durante todo o período escolar.

Uma das estratégias que utilizei para aproximar os alunos e aumentar a interação com a turma foi a implementação de atividades lúdicas e interativas. Essas atividades tinham como objetivo centralizar os alunos no debate, no problema ou na exemplificação proposta. Por exemplo, em todas as minhas aulas, utilizava slides bem formatados e com paletas de cores chamativas. Além disso, em algumas aulas, organizava a sala em círculos e promovia dinâmicas nas quais os alunos ganhavam recompensas por sua participação ativa. A abordagem de salas em círculo permitiu um ambiente mais colaborativo e participativo. Em várias ocasiões, organizei círculos de leitura coletiva, onde trabalhávamos artigos densos e complexos, o que ampliava o repertório dos alunos. A utilização do celular foi incentivada de forma controlada e conforme a dinâmica da aula, tornando-o uma ferramenta de aprendizagem ao invés de uma distração. Foi possível notar que, dessa forma, os alunos assimilavam melhor os temas e participavam mais ativamente das aulas. A implementação dessas dinâmicas resultou em uma maior interação e engajamento, o que se refletiu na frequência das aulas, com poucos alunos faltando. Outra estratégia utilizada foi a adoção de uma linguagem mais informal como forma de comunicação e aproximação com os alunos. Essa abordagem não só facilitou o entendimento dos assuntos abordados, mas também fez com que os alunos se sentissem parte integrante da aula. A simplificação da linguagem foi essencial para proporcionar um maior entendimento dos temas discutidos, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente. Essas estratégias pedagógicas, aliadas ao uso de recursos visuais atraentes e dinâmicas participativas, foram fundamentais para o sucesso das aulas. Elas não apenas aumentaram o engajamento dos alunos, mas também facilitaram a assimilação dos conteúdos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e eficiente. A experiência no IFBA mostrou que a integração de atividades lúdicas e o uso de uma linguagem acessível são essenciais para a formação de um ambiente educativo estimulante e inclusivo.

3 DISCUSSÃO

Ao ensinar filosofia, nos deparamos com diferentes problemáticas, sendo uma delas: "Qual o melhor caminho a trilhar para introduzir o que é filosofia?", afinal, temos que levar em consideração que não buscamos alunos na sala de aula como meros espectadores. Com isso, é necessário romper com o método tradicional de ensino, que Paulo Freire chama de educação bancária. Dessa forma, o método utilizado para as regências em sala foi o da pedagogia do conceito. De acordo com as ideias de (Gallo, 2012), a pedagogia do conceito perpassa por quatro momentos: no primeiro momento, a sensibilização visa fazer com que o aluno sinta o problema e consiga percebê-lo na própria dinâmica do dia-a-dia. Essa etapa é fundamental para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, mostrando-lhes a relevância dos problemas filosóficos em suas vidas cotidianas. Na etapa de problematização, o objetivo é transformar o tema em um problema, incentivando o estudante a se movimentar em busca de soluções. Isso permite a criação de discussões para que o discente veja o problema de diferentes ângulos, fomentando o pensamento crítico e a desconfiância em relação a afirmações não explicadas ou que não foram refletidas. A etapa seguinte é a investigação, onde o aluno é incentivado a buscar elementos que resolvam ou apresentem uma solução razoável para o problema proposto. Nesse processo, ele pode estudar a história da filosofia e entender como determinados pensadores abordaram e solucionaram o problema em questão. A investigação envolve pesquisa, leitura de textos filosóficos, discussão e análise crítica. Por fim, vem a conceituação, que trata de criar ou recriar conceitos a partir do conhecimento adquirido. Essa etapa é crucial para que os alunos possam consolidar o aprendizado, formulando suas próprias interpretações e compreensões dos conceitos filosóficos. A criação de conceitos permite que os alunos internalizem o conhecimento de maneira significativa e pessoal. Dessa forma, a implementação da pedagogia do conceito em sala de aula necessitou de um planejamento cuidadoso e uma abordagem

flexível. Durante minhas regências, utilizei atividades que seguiam esses quatro momentos de maneira integrada. Utilizei situações cotidianas e exemplos práticos para sensibilizar os alunos sobre problemas filosóficos. Promovi discussões sobre temas atuais, dilemas éticos e questões existenciais para despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes. Incentivei que os alunos realizassem pesquisas sobre filósofos e teorias relevantes, fornecendo textos e recursos para aprofundar seu entendimento. Desse modo, as atividades de leitura e análise de textos filosóficos foram fundamentais para essa etapa, realizando atividades em que os alunos criaram seus próprios conceitos e apresentaram suas interpretações. Por conseguinte, a pedagogia do conceito se mostrou uma abordagem eficaz para o ensino da filosofia, permitindo um aprendizado mais ativo e engajado. Ao romper, então, com a educação bancária e promover uma pedagogia centrada no aluno, foi possível desenvolver um ambiente de aprendizado dinâmico e crítico. Essa metodologia não só facilitou a compreensão dos conceitos filosóficos, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades essenciais como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e a reflexão profunda sobre questões fundamentais da existência humana.

Nas primeiras aulas, já era possível observar o desenvolvimento de algumas habilidades, como: escolhas metodológicas para trabalhar os conteúdos curriculares; aprimoramento do uso da linguagem e postura em sala de aula; utilização de diferentes gêneros discursivos para motivar discussões sobre os conteúdos da filosofia; melhoria na percepção dos perfis das turmas, que são sempre diversas em termos socioeconômicos, culturais e comportamentais. Aproveitei recursos multissemióticos, como a exposição de vídeos animados, a realização de seminários, o uso de músicas para gerar reflexões sobre determinados assuntos, entre outros, com o objetivo de reforçar a aplicação do conteúdo, proporcionar uma experiência ímpar de aprendizado, e paralelamente, melhorar a atenção dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, afinal, como afirma (Alves; Onofre, 2017), o estágio é um campo fundamental na formação do futuro profissional da educação, pois integra teoria e prática, proporcionando também espaço para a pesquisa e o trabalho interdisciplinar. Em vista disso, até o momento, vivenciar o cotidiano escolar proporcionou uma visão mais ampla da importância do ensino na formação do ser humano, especialmente no ensino da filosofia. Esta disciplina contribui significativamente para a formação de sujeitos éticos, sendo, portanto, fundamental para aprender a viver em sociedade. Além disso, a filosofia busca preparar os alunos para a vida cotidiana, incentivando o entendimento, a valorização e a autonomia no campo artístico-literário, bem como no estudo e na pesquisa, áreas cruciais para a convivência em sociedade e cuja proficiência auxilia muito na jornada pessoal e profissional de cada indivíduo. Conforme as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a integração dos conhecimentos proporcionados por um ensino que trabalhe com competências e habilidades relacionadas a todos esses campos formará indivíduos preparados para compreender e se posicionar no mundo em que vivem, tornando-se agentes ativos de transformação no meio social em que estão inseridos. Em relação à preparação das primeiras aulas, arrisco dizer que talvez essa tenha sido uma das etapas mais desafiadoras de todo o processo. A escolha da abordagem teórica, dos recursos e materiais a serem utilizados, bem como da metodologia a ser empregada, impacta diretamente no resultado da aula. Assim, o planejamento se mostra como um instrumento fundamental que subsidia a prática docente. Pensamento que corrobora com as reflexões de Saviani (2008), expondo que a elaboração é uma das atividades necessárias para a profissão de professor, tendo a escola responsabilidade de compartilhar o conhecimento sistematizado com os alunos, e cabendo ao professor atuar como mediador desse processo. A educação, nessa perspectiva, é vista como uma construção de ideias, conceitos, valores e hábitos, além de ser um meio de transmitir a cultura, sendo definida pelo autor como "produção do saber". Para tanto, desde a produção dos planejamentos das aulas até a sua ministração, procurei aproveitar os conhecimentos obtidos nas discussões teóricas de forma a construir uma

ponte entre os extremos prática e teoria, buscando trabalhar com metodologias que estimulam os alunos a se interessarem pelo conteúdo, bem como por interagirem e participarem das aulas, visando incentivar um aprendizado mais ativo, além disso, considerando os pressupostos da BNCC para o componente de filosofia na elaboração dos planejamentos, buscando desde o início adaptar-me ao norteamento dado às práticas de ensino por este importante documento regulamentador. Na minha experiência recente na elaboração e revisão de atividades relacionadas aos temas abordados, pude observar a diversidade dos alunos, refletida em suas respostas que revelam diferentes níveis de compreensão do conteúdo. Essas respostas serviram como um indicador das dificuldades enfrentadas pelos alunos, permitindo uma análise crítica para orientar futuros métodos de ensino, focando nos pontos fracos identificados. Além disso, ao interagir com os alunos, percebi a importância de fornecer comentários positivos e motivadores, mesmo diante de erros e desafios, para incentivá-los a superar suas dificuldades. Mantive, também, uma relação de respeito e harmonia, evitando conflitos relacionados à hierarquia educacional e à dinâmica de classe. Durante esse período de estágio, foi possível constatar o valor inestimável da experiência para o crescimento tanto profissional quanto pessoal do futuro educador. No estágio em filosofia, vivenciei uma variedade de momentos e situações, desde a ansiedade inicial e a tensão antes de ministrar minha primeira aula, até a elaboração e correção de atividades simples. No entanto, ao passar por essas experiências, percebi o quão significativo foi esse processo de aprendizado, pois pude contribuir para a formação integral dos alunos, transmitindo conhecimentos contextualizados socialmente e capacitando-os para desenvolver o pensamento crítico e desempenhar um papel ativo como cidadãos em suas comunidades, fomentando assim sua autonomia. Além disso, reconhecendo que a formação do futuro professor não pode se restringir apenas ao conhecimento teórico, sendo essencial o contato efetivo com a prática do ensino em sua área de formação (Silva; Gaspar, 2018), o estágio se configura como uma oportunidade concreta de superar essa limitação, promovendo a integração entre escola e universidade e proporcionando a proximidade necessária para formar professores capacitados para atuar em condições reais, compreendendo o contexto social, político e cultural que influencia a realidade de sua área de atuação. O estágio, dessa forma, proporcionou um ambiente propício para a reflexão sobre minha prática docente, permitindo identificar pontos fortes e áreas que precisavam de melhoria.

4 CONCLUSÃO

O estágio supervisionado foi um componente essencial para a minha formação enquanto professor de filosofia, pois proporcionou uma integração entre a teoria e a prática, possibilitando-me vivenciar o ambiente escolar e as demandas da profissão. Durante o estágio, tive a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, experimentar diferentes metodologias de ensino e desenvolver habilidades pedagógicas fundamentais. Após a conclusão do estágio, observo ter construído uma identidade profissional sólida e bem fundamentada, sobretudo ao me deparar com as diversas situações do cotidiano escolar, sendo desafiado a refletir sobre minha prática, meus valores e a minha relação com o processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão é essencial para o meu desenvolvimento enquanto um professor que busca ser crítico, autônomo e comprometido com a educação. Além disso, o estágio me proporcionou a oportunidade de conhecer a realidade educacional do meu país e de refletir sobre os desafios e as possibilidades da minha profissão. A interação com os alunos, professores e demais profissionais da escola ampliou o meu horizonte, permitindo-me compreender a diversidade presente na educação brasileira e a desenvolver uma postura mais aberta e inclusiva. Registro, também, que as propostas apresentadas pelo programa de Estágio e pela instituição educacional (IFBA) foram bem estruturadas e possibilitaram um bom desenvolvimento do processo durante o período de atuação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Nery; ONOFRE, Joelson Alves. Estágio Supervisionado em Filosofia e os Projetos Interdisciplinares: Possibilidades de Aprendizagem. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 2, n. 1, 2017 Publicação: dezembro, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/2313>

BARBOSA, Evandro; COSTA, Thaís Cristina Alves. Metodologia e Prática de Pesquisa em Filosofia. Pelotas: NEPFIL online, 2015. 111p. - (Série Dissertatio-Inciens). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/>.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 abril. 2024.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio — Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SERRA, Larissa Santos; SANTOS, Rafael de Jesus; NUNES, Paulo Roberto; BRITO, Assicleide Silva. (2023). A importância da residência pedagógica na formação do futuro professor: prática e interdisciplinaridade. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, 4 (11), 1-13. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/14064>.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Brasileira. Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.99, n. 251, p. 205-221, Jan. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812018000100205&lng=pt&nrm=iso.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.



O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES

ELENARA DE OLIVEIRA FRIZZO; SILVANA DE OLIVEIRA; JULIANA SALES JACQUES

RESUMO

O presente trabalho aborda a educação, com recorte nas políticas públicas para a Educação Especial. Justifica-se pela relevância do tema, uma vez que a educação é um direito de todo o cidadão, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, quando diz que a mesma deve ser operada por três processos formativos educativos que ocorrem na Família, na Escola e na Sociedade. Nessa perspectiva, é inaceitável o não oferecimento da educação ao cidadão, sendo uma afronta à cidadania e à dignidade da pessoa humana. No entanto, a passos lentos, a educação brasileira vai evoluindo, ainda mais no que se refere a Educação Especial. O objetivo desta pesquisa é o de suscitar uma discussão sobre a referida modalidade no âmbito das políticas públicas, tentando compreender seus avanços e limitações ao longo de sua história. Do método utilizado, está a revisão bibliográfica através da qual buscamos subsídios teóricos que nos proporcionaram ampliar o conhecimento sobre o tema e chegar a resultados importantes, entre estes, da necessidade do planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas para as práticas pedagógicas. Concluímos, a partir das leituras empreendidas, o quão grande é a complexidade e amplitude do tema, uma vez que pode ser abordado por vários aspectos, mas embora tenhamos avançado em relação às políticas públicas, quando nos deparamos com a prática, constatamos que a realidade é outra e que ainda existe uma inclusão excludente. Desse modo, percebemos o quanto é necessário, olhando para a perspectiva da prática docente, pensar e inspirar-se em experiências educadoras, na construção de materiais pedagógicos acessíveis, fazendo as adaptações pertinentes para o contexto da escola e dos estudantes, além da urgência na criação de políticas públicas realmente adequadas à conjuntura da Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão; Regulamentação; Planejamento; Pluralidade; Contextos Escolares.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação, no Brasil, vem sendo aprimorada, com a instituição de políticas públicas adequadas às modalidades educacionais, buscando mesmo que de forma única, abranger as diferentes realidades das regiões brasileiras. No entanto, precisa evoluir neste contexto, ainda mais se tratando de Educação Especial.

Dessa forma, nosso trabalho justifica-se pela pertinência do assunto que apresenta muitas possibilidades de discussão e de pesquisa uma vez que a educação é um direito de todo o cidadão, de acordo com o que preconizam a Constituição de 1988, em seu artigo 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 93/94/96, em seu artigo 1º. Ambas destacam que a educação deve ser operada por três processos formativos educativos que ocorrem na Família, na Escola e na Sociedade, sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Destarte, o não oferecimento da educação ao cidadão é inaceitável, configurando-se

como uma afronta à cidadania e à dignidade da pessoa humana. Assim, para a revisão bibliográfica deste trabalho, apoiamos-nos, entre os teóricos, no que diz Sousa (2020), em seu artigo “Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência”, o qual afirma que as leis beneficiaram bastante o acesso à educação de pessoas com deficiência ao ensino, contudo o que é aprendido na teoria, “quando se aplica na prática é bastante diferente. Pois muitas escolas não estão preparadas para receberem esses alunos”.

Diante disso, nas seções que compõem este artigo, à luz metodológica de revisão bibliográfica, apresentamos os resultados discussões e tecemos nossas argumentações conclusivas.

Ainda que, com todos estes documentos, podemos ressaltar a morosidade da evolução da educação brasileira, principalmente, no que se refere a Educação Especial, assunto deste artigo que tem o objetivo de suscitar uma discussão sobre a referida modalidade no âmbito das políticas públicas, tentando compreender seus avanços e limitações ao longo de sua história.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Compreendemos que à luz da teoria faz necessário conhecermos, a partir das iniciativas públicas e privadas, o processo de construção do direito à educação da pessoa com deficiência. Para isso, conforme orienta Gil (2008), nós apoiamos em material já elaborado, como livros, teses, dissertações, artigos científicos e entrevista com pesquisadores e educadores da área e, citamos alguns documentos normatizadores que regem a Educação Especial.

A finalidade neste passo foi a de atualizar conhecimentos científicos, acompanhar o desenvolvimento do assunto, sintetizar textos publicados que tratam do tema, além disso, fazer uma análise e avaliar informações já publicadas, com o objetivo de conhecer as principais contribuições teóricas sobre o assunto, corrobora Campos *et al* (2023).

O método empregado para realização deste artigo consistiu na revisão bibliográfica e, sobre isso, Garcia (2016, p. 292) explica que ela, muitas vezes, é confundida com a pesquisa bibliográfica, sendo uma das partes mais importantes do trabalho, “pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado”. Já, o delineamento está na pesquisa de levantamento de dados, através de artigos, resoluções, pareceres e leis, com recorte na educação especial.

Entre estes, estão os considerados mais relevantes, como Lei Nº 4.024/1961, Lei Nº 5.692/1971, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 7.853/89, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) disposta na Lei Nº 8.069/90, Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, Declaração de Salamanca em 1994, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, Lei Nº 9.394/1996, Decreto Nº 3.298/99, a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e a Lei Nº 10.172/01.

A análise dessa pesquisa versou em destacar o que as políticas públicas normatizam e orientam sobre o tema em questão, enfatizando os principais aspectos, assim como abordando o que autores em estudos mais recentes, defendem a respeito.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Cabe aqui, iniciarmos os resultados e discussão, perpassando o conceito de Educação Especial. Embasamos-nos no que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 58, quando entende que é “a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Também, torna-se importante destacar o entendimento de Educação Especial, na esfera das Políticas de Interesse à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil, exposto no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001, a qual enfatiza ser uma modalidade da educação escolar, entendido como “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure

recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”, seguindo esta concepção, “de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”, (Brasil, 2001). Os objetivos desta modalidade de educação são os mesmos da educação em geral, no entanto, o atendimento é o que difere, pois passa a ser conforme as diferenças individuais do aluno.

Segundo Simão e Simão (2004), há três categorias na educação especial, que são: dos dependentes, dos treináveis e dos educáveis. Conforme as conceituações de cada uma delas, as autoras destacam que na categoria dependentes estão aqueles atendido somente em clínicas, pois dependem totalmente dos serviços para sobreviverem, ou sejam de 24 horas. Já na categoria dos treináveis, estão os que frequentam as escolas especiais, que conseguem se defender dos perigos, repartir e respeitar os outros, têm hábitos de higiene e apenas necessitam de supervisão. Na categoria do educáveis, estão as crianças que frequentam classes especiais, já possuem um vocabulário para viver o cotidiano e habilidade de adaptação social e pessoas.

Zacharias (2007) pondera que crianças com necessidades especiais são aquelas que, por alguma espécie de limitação requerem certas modificações ou adaptação no programa educacional, a fim de que possam atingir seu potencial máximo. A autora enfatiza que essas limitações podem decorrer de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, bem como de condições ambientais desfavoráveis.

Dando prosseguimento à discussão sobre os marcos regulatórios para a Educação Especial, cabe dizer que a educação para pessoas com deficiência, segundo Sousa (2020), iniciada a partir do século XIX, teve como bases iniciais o modelo de segregação, que ofertou as primeiras formas de ensino para o deficiente no Brasil, perpassando por outros modelos até que se chegasse ao processo de inclusão, não só educacional, mas social da pessoa com deficiência.

Especificamente o Decreto nº 3.298/99, que rege a educação especial, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico (Brasil, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial dispõem sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Em seu artigo, Sousa (2020) elucida conhecer como se deu o processo de construção do direito à educação da pessoa com deficiência, destacando as principais leis, como a Constituição Federal (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ainda, o autor salienta que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13. 146, criada no dia 6 de julho de 2015 e aprovada em 2 de janeiro de 2016, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2015, p.28).

Nossa pesquisa apresenta estimativas da UNICEFF (2021), as quais apontam que no mundo há 240 milhões de crianças com algum tipo de deficiência, somente no Brasil o número chega a 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais (IBGE, 2022). Por este viés, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, pede da escola regular uma organização no sentido de oferecer de fato, possibilidades claras e objetivas de

aprendizagem a todos igualmente, em especial aos que possuem deficiências.

Buscando um recorte da educação da pessoa com deficiência no Brasil e no Rio Grande do Sul, iniciamos o diálogo a partir do discurso de Sasaki (2012), quando afirma que o processo de construção da história da educação especial é marcado por paradigmas, entre eles o da exclusão, institucionalização, integração e inclusão. Nesse contexto, foi no século XIX que teve início no Brasil, antes disso, as pessoas com deficiências eram vistas como incapazes e inválidas para desempenhar algum papel na escola.

As crianças com deficiência eram tratadas em clínicas, caracterizando o período pelas iniciativas baseadas na institucionalização, de encontrar o tratamento mais adequado para cada caso. Dessa forma, “os médicos foram os primeiros a estudar os casos das crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. [...] em alguns estados deu a origem ao serviço de inspeção médico-escolar e a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência” (Mendes, 2010).

Mendes (2010) explica que as crianças com necessidade especiais eram acolhidas nas escolas especiais, já as crianças ditas “normais”, podiam frequentar as escolas regulares. Notoriamente, as questões cultural e social, definiam a inclusão ou exclusão destas crianças.

O Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, instituições construídas por D. Pedro II, no Brasil, para o atendimento ao deficiente no tempo do Império (Mazzotta, 2011).

A criação dessas duas instituições no Brasil apresenta o modelo europeu para tratar das pessoas com deficiência, as quais eram submetidas a ficarem internadas conventos, asilos, ou hospitais psiquiátricos, destaca Galindo (2012).

Até a década de 1950, haviam somente quarenta estabelecimentos custeados pelo poder público, sendo que, dessas, quatorze eram instituições de ensino regular, uma federal, nove estaduais e quatro particulares.

Sousa (2020) ressalta que, em 1926, é criado o “Instituto Pestalozzi” em Porto Alegre e depois em Minas Gerais. Em 1948, Helena Antipoff funda no Rio de Janeiro, a primeira Sociedade Pestalozzi do Brasil. Em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) mantinha convênio com a prefeitura de São Paulo. Em 1954, no Rio de Janeiro criou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais à (APAE).

Já no Rio Grande do Sul, a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial - SOEE, por meio da Lei nº 2346 de 23 de janeiro de 1954, com a finalidade de atuar na educação do excepcional, é um dos marcos da educação especial no Estado.

Bastos e Ermel (2017), inferem que as atribuições do SOEE versavam sobre o diagnóstico e tratamento de crianças e adolescentes com problemas de ajustamento pessoal e social; supervisão de classes e escolas especiais; orientação vocacional e pré-profissional de adolescentes; orientação e aconselhamento dos familiares dos educandos; preparação de professores para a educação excepcional dos subdotados.

A necessidade de habilitar pessoal técnico, com a especialização de professores, levou o SOEE a realizar cursos de treinamento em serviço ou enviar profissionais para especializar-se em São Paulo e Rio de Janeiro. Paralelamente, houve a preocupação com a criação de classes e escolas especiais na rede escolar, já que o Serviço não atendia a necessidade da demanda.

Até 1963, o SOEE já havia criado vinte e duas escolas especiais, sendo 14 em colaboração, e instalado vinte e seis classes especiais na rede escolar, tanto em Porto Alegre como em todo o Estado.¹⁰ Além da preocupação com a formação de recursos humanos para a Educação Especial e a instalação de classes especiais em escolas da rede pública, o SOEE incentivou e prestigiou a iniciativa privada, orientando a criação de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES, através do auxílio técnico e financeiro. Em agosto de 1961 é criada a primeira APAE gaúcha, em São Leopoldo. Em 1968, o Estado contava com 28 entidades.

Com a reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, em 1966, o SOEE passa a denominar-se Divisão de Educação Especial e a fazer parte do Departamento de Educação Primária.

Atualmente, o Rio Grande do Sul conta com a Divisão de Políticas para a Educação Especial, que é parte integrante do Departamento de Educação - DIPESP/DED/SEDUC. A meta é estabelecer Diretrizes para Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, com o objetivo de garantir condições de inclusão escolar de forma equitativa aos estudantes da educação especial.

Conforme a DIPESP, o público alvo desta modalidade são aqueles estudantes com Deficiências, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, conforme Brasil (2015) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Com relação a Educação Especial na mídia, observamos que não são muito comuns as notícias sobre o tema, no entanto, na pesquisa realizada para compor este trabalho, nos deparamos com a entrevista concedida pela educadora Maria Teresa Égler Mantoan, do dia 01 de maio de 2005, ao site da Nova Escola, cujo título “Inclusão promove a justiça” (<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>), fomenta grandes reflexões a respeito.

Para ela, que tem vasta experiência na educação especial, o assunto caminha muito devagar, sendo que o maior gargalo está na falta de cumprimento da legislação pelas redes de ensino, e pela própria escola. Ela cita que a Constituição Federal de 1988 garante o acesso de todos ao Ensino Fundamental e, nessa senda, os alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado de preferência na escola, que não substitui o ensino regular, no entanto, isso não é cumprido como deveria.

Mantoan (2005) salienta que todas as crianças com necessidades especiais têm direito de ir para a escola regular, apesar, aponta ela, que muitas pessoas continuam acreditando que o melhor é excluir, mantendo as crianças em escolas especiais. Ela afirma que é possível um professor sem capacitação ensinar alunos com deficiência, ponderando que o papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. A educadora reforça que essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado e que não pode haver confusão, pois uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista em libras e leitura labial. Ela explica que a função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas.

Ao analisarmos o que ressalta Maria Teresa Égler Mantoan, uma das maiores defensoras da Educação Inclusiva no Brasil, o importante não é se concentrar nas deficiências em si, mas buscar compreender as diferenças e, para isso, a escola precisa recontextualizar as políticas públicas considerando as especificidades da sua comunidade escolar e a pluralidade que a constitui. Nesse sentido, a escola deve pensar em alternativas e criar mecanismos próprios, pois uma sociedade justa e igualitária, que conceda oportunidades para todos os alunos, sem que haja qualquer tipo de discriminação começa pelo educandário, iniciado com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), uma boa reflexão em torno e planos de ação que o coloque em movimento.

4 CONCLUSÃO

Percebemos através da pesquisa realizada que as leis que tratam da Educação Especial evoluíram ao longo dos anos, sendo, sem dúvidas, muito importantes para promover a inclusão dos alunos que delas se apoiam.

Embora tenhamos avançado em relação às políticas públicas, quando nos deparamos com a prática, constatamos que a realidade é outra e que ainda existe uma inclusão excludente.

Pelo próprio cumprimento das leis, torna-se evidente as situações de descaso a respeito da educação dos estudantes que deveriam ser acolhidos pela educação especial.

Sem dúvidas não deve ser um desafio fácil promover a educação inclusiva nos diferentes contextos escolares. Diante disso, cabe à escola, com apoio de políticas públicas efetivas e eficazes, construir mecanismos para transpor essas barreiras na prática docente. Sobretudo, acreditamos ser necessário um bom planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas. Para garantir que esse planejamento possa gerar aprendizado e incluir a todas e todos, é preciso que os educadores reconheçam e valorizem a diversidade em sala de aula, que perpassa raça, gênero, condição social, física, intelectual, sensorial ou até mesmo linguística.

Concluimos que as políticas públicas na área da Educação Especial devem ser orientadas pelos princípios da inclusão, equidade e qualidade, visando garantir o pleno desenvolvimento e a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, no ambiente educacional. É preciso transpor as barreiras dos marcos regulatórios que defendem esta inclusão, mas não a garantem.

Sublinhamos a importância de pensar e inspirar-se em experiências educadoras, na construção de materiais pedagógicos acessíveis, fazendo as adaptações necessárias para o contexto da escola e dos estudantes. Destacamos que inclusão vai muito além de rampas e banheiros acessíveis, é preciso valorizar a cultura, o gênero e as experiências, ou seja, a bagagem de conhecimento que cada aluno traz.

Pretendemos que este estudo contribua para o campo de pesquisa na área da educação especial, assim como agregue ao conhecimento já existente quanto às políticas públicas e norteie possíveis direções para pesquisas futuras com base nas reflexões apresentadas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C.; ERMEL, T.; A história da educação especial no Rio Grande do Sul: textos selecionados (1955-1965). **1º Seminário Luso-Brasileiro da Educação Especial**. 2017. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/HaXVE> > Acesso: 19 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

Brasil. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília (DF): Presidência da República; 1999. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2024

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. **Lei brasileira de Inclusão - LBI. 2016**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 19 mai. 2024.

CAMPOS, L. R. M.; CRUVINEL, B. V.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. O. A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica. **Cadernos da Fucamp**. v.22, n.57, p.96-110/2023.

- Disponível em: < <https://encurtador.com.br/ilnkQ>>. Acesso em: 24. Mai. 2024. GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: <https://11nq.com/SIEPc>. Acesso em: 26 mai. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008. p.75-88.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): pessoas com deficiência. **Coleção Ibgeana**, Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/1wEQ1>>. Acesso em: 19 mai. 2024.
- MANTOAN, M. T. E.; **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia**, Medellín, v.22, 57, may /ago. 2010.
- SASSAKI, R. K.; Causa impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012.
- SIMÃO, A.; SIMÃO, F.; **Inclusão: Educação Especial – educação essencial**. São Paulo: Livro pronto, 2004.
- SITE NOVA ESCOLA. **Entrevista Maria Teresa Mantoan**. 2005. Disponível em: < <https://encr.pw/S4I11>>. Acesso em: 18 mai. 2024.
- SOUSA, L. M., Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **R. Bibliomar**, São Luís, v.19, n. 1, p. 159-173, jan./jun. 2020.
- UNICEF. Convention on the Rights of the Child (CRC). **Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)**: 2021. Disponível em: <<https://11nq.com/3mD56>>. Acesso em: 19 mai. 2024.
- ZACHARIAS, V. L. C. F.; **O Jogo Simbólico**. 2007. Disponível em: < <https://www.centrorefeducacional.com.br/jogosim.htm>>. Acesso: 20 mai. 2024.



ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP): REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A APRENDIZAGEM MEDIADA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO EM “MIND IN SOCIETY”

IVAN PEREIRA QUINTANA

RESUMO

O trabalho destaca a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky, especialmente sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como crucial na psicologia educacional. Vygotsky propôs que a aprendizagem eficaz ocorre na ZDP, onde indivíduos podem alcançar mais com apoio. "Mind in Society" explora essa ZDP, enfatizando o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo. O estudo revisa e sintetiza a literatura sobre a ZDP, abordando definições teóricas, aplicações práticas na educação e desafios na implementação. Vygotsky, influenciado pelo marxismo, argumentou que a interação social molda o desenvolvimento humano. Sua teoria destaca a importância da linguagem e de ferramentas culturais na cognição, promovendo a aprendizagem mediada e a internalização. A ZDP, diferenciando o desenvolvimento real do potencial, destaca a importância do suporte social na aprendizagem. Estratégias educacionais, como aprendizagem cooperativa e tutoria entre pares, refletem a aplicação da ZDP na prática pedagógica. Em resumo, a ZDP destaca o papel crucial do apoio social no desenvolvimento cognitivo, guiando estratégias educacionais eficazes.

Palavras-chave: Aprendizagem mediada; Estratégias educacionais; Interatividade social; Teoria sócio-histórica; Zona de Desenvolvimento Proximal.

1 INTRODUÇÃO

A teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky, particularmente como exposta em sua obra "*Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes -1978*", emergiu como um paradigma revolucionário no campo da psicologia educacional. Central a essa teoria é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve o espaço entre o que um indivíduo pode realizar independentemente e o que pode alcançar com a assistência de um tutor ou colega mais experiente. A ZDP é fundamental para entender como a aprendizagem ocorre de maneira mediada, enfatizando o papel crucial do apoio social e cultural no desenvolvimento cognitivo.

"Mind in Society" explora detalhadamente a ZDP, ilustrando como o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela interação social. Vygotsky propôs que o aprendizado efetivo se situa nessa zona, onde o potencial de desenvolvimento do aluno é maximizado através de interações sociais estruturadas e contextualizadas. Este trabalho é crucial para educadores, psicólogos e pesquisadores interessados em compreender e aplicar os princípios da ZDP em contextos educacionais.

Este estudo tem como objetivo principal revisar e sintetizar a literatura existente sobre a ZDP conforme apresentada em "Mind in Society", analisando suas definições teóricas, suas implicações práticas na educação e os desafios associados à sua implementação. A metodologia empregada baseia-se em uma revisão bibliográfica, focando nas contribuições específicas desta obra de Vygotsky. Primeiramente, será apresentada uma contextualização teórica detalhada,

seguida de uma explicação aprofundada do conceito de ZDP conforme descrito em “Mind in Society”. Posteriormente, serão discutidas as aplicações práticas na educação, destacando estratégias pedagógicas que incorporam a ZDP. Serão também abordadas as implicações para educadores e os desafios enfrentados na implementação dessas estratégias. Finalmente, a conclusão sintetizará os pontos principais e sugerirá direções para futuras pesquisas.

Lev Vygotsky e a Psicologia Sócio-Histórica

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielorrusso de renome, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da psicologia educacional. Sua obra é inextricavelmente ligada ao contexto da Rússia pós-revolucionária, uma era marcada por intensa agitação ideológica e científica. Nascido em uma família judia de classe média em Orsha, na Bielorrússia, Vygotsky cresceu em meio a um ambiente culturalmente diverso e estimulante. Ele demonstrou talento desde cedo e, aos 17 anos, ingressou na Universidade de Moscou para estudar direito, mudando-se posteriormente para a Faculdade de Medicina da mesma universidade.

Sua paixão pela psicologia logo o levou a abandonar a medicina em favor da pesquisa psicológica. Foi durante seus estudos na Universidade de Moscou que Vygotsky começou a desenvolver suas teorias revolucionárias, influenciado pelo clima intelectual da época, que estava impregnado de fervor marxista e um crescente interesse pelo estudo do comportamento humano. Vygotsky emergiu como uma voz proeminente em meio a uma geração de psicólogos soviéticos que buscavam compreender o papel das condições sociais e culturais no desenvolvimento humano. Em contraste com as teorias individualistas predominantes, que enfatizavam o desenvolvimento como um processo interno e autônomo, Vygotsky argumentava que a interação social desempenhava um papel crucial na formação da mente humana.

Ao longo de sua vida, Vygotsky desenvolveu um corpus teórico abrangente que abordava uma variedade de tópicos, desde a relação entre linguagem e pensamento até a influência da cultura no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky revolucionou a compreensão do desenvolvimento cognitivo ao destacar o papel das ferramentas psicológicas como mediadoras entre a mente individual e o ambiente cultural. Ele propôs que essas ferramentas, que incluem não apenas a linguagem, mas também sistemas simbólicos, símbolos, e práticas sociais, desempenham um papel fundamental na ampliação das capacidades cognitivas. Ao interagir com essas ferramentas, os indivíduos não apenas absorvem conhecimento passivamente, mas também são capazes de transformar ativamente sua compreensão do mundo ao seu redor.

O processo de mediação, conforme delineado por Vygotsky, ocorre quando essas ferramentas são utilizadas para facilitar a aquisição de conhecimento. Por exemplo, quando um professor utiliza uma analogia ou uma representação visual para explicar um conceito abstrato, ele está mediando a compreensão do aluno, facilitando a internalização desse conhecimento. Essa mediação cria uma ponte entre o conhecimento existente do aluno e o novo conhecimento que está sendo apresentado, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa.

A internalização, por sua vez, é o processo pelo qual as atividades sociais se transformam em processos mentais internos. À medida que os indivíduos interagem com seu ambiente social e cultural, eles internalizam as práticas e os conhecimentos compartilhados por meio dessas interações. Por exemplo, quando uma criança aprende a contar usando seus dedos, ela está internalizando uma prática culturalmente mediada para representar números. Essa internalização permite que as funções psicológicas superiores, como a memória e o pensamento abstrato, se desenvolvam.

Vygotsky enfatizou que as funções psicológicas superiores emergem primeiro no nível social e depois no individual. Isso significa que o desenvolvimento cognitivo não é um processo isolado, mas é moldado e sustentado pelas interações sociais. A linguagem, em particular,

desempenha um papel central nesse processo. Inicialmente, a linguagem é um meio de comunicação social, permitindo a interação e a troca de ideias entre os membros de uma comunidade. Todavia, ao longo do tempo, a linguagem se torna internalizada, permitindo o desenvolvimento do pensamento abstrato e da autorregulação cognitiva. Essa internalização da linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento complexo e para a capacidade de refletir sobre nossas próprias experiências e ações.

As teorias de Vygotsky têm um impacto profundo e duradouro na educação contemporânea, fornecendo um arcabouço teórico sólido que destaca a importância da interação social e da linguagem no processo de aprendizagem. A compreensão de Vygotsky sobre como a aprendizagem é mediada por ferramentas culturais e como a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo tem implicações significativas para a prática pedagógica.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central na obra de Vygotsky, é particularmente relevante na educação. A ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o seu potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente. Entender a ZDP permite aos educadores identificar o que os alunos são capazes de alcançar com apoio e orientação adequados, orientando assim a instrução de forma apropriada para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Essas ideias têm sido amplamente incorporadas em práticas pedagógicas em todo o mundo. Os educadores reconhecem cada vez mais a importância de criar ambientes de aprendizagem que incentivem a colaboração, a interação social e a construção conjunta do conhecimento. Estratégias como aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em projetos e tutoria entre pares são todas manifestações concretas das ideias de Vygotsky em ação. Ao promover a interação entre os alunos e fornecer apoio personalizado, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes, nos quais todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Outrossim, as ideias de Vygotsky têm implicações significativas para a avaliação educacional. Em vez de se concentrar exclusivamente em medidas de desempenho individuais, os educadores podem avaliar o progresso dos alunos em relação à sua ZDP, reconhecendo o crescimento que ocorre com o apoio adequado. Isso pode levar a uma abordagem mais holística e inclusiva da avaliação, que valoriza não apenas o que os alunos já sabem, mas também o que são capazes de aprender com apoio adicional.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): definição e explicação

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito fundamental na teoria de Vygotsky, referindo-se à distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o seu potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente. Em outras palavras, a ZDP representa o espaço cognitivo onde ocorre a aprendizagem mediada, permitindo que um indivíduo alcance um nível de desempenho além do que seria possível sem assistência.

Para ilustrar, consideremos o exemplo de uma criança aprendendo a montar um quebra-cabeça. Se a criança for capaz de montar o quebra-cabeça sozinha, isso representa seu nível atual de desenvolvimento. No entanto, se a criança for capaz de montar um quebra-cabeça mais complexo com a ajuda de um adulto que fornece orientação e suporte, isso representa sua ZDP. Através da interação com o adulto mais experiente, a criança é capaz de desenvolver novas

habilidades e compreensões que estão além de seu nível atual de desempenho.

Dinâmica da ZDP

A ZDP destaca a diferença entre o desenvolvimento real e potencial de um indivíduo. O desenvolvimento real refere-se às habilidades e conhecimentos que uma pessoa já possui e pode demonstrar de forma independente. O desenvolvimento potencial, por outro lado, refere-se às habilidades e conhecimentos que uma pessoa é capaz de alcançar com o apoio adequado.

O processo de andaimagem²¹, ou scaffolding, é essencial para a dinâmica da ZDP. O andaimagem envolve o fornecimento de suporte temporário e ajustável para ajudar um indivíduo a alcançar um objetivo ou realizar uma tarefa que seria difícil ou impossível de alcançar sozinho. Isso pode incluir fornecer dicas, orientações, modelos ou feedback durante a realização da tarefa.

Por exemplo, ao ensinar uma criança a escrever, um professor pode usar andaimagem fornecendo exemplos de escrita, explicando técnicas de escrita e oferecendo feedback sobre o trabalho da criança. Conforme a criança desenvolve suas habilidades de escrita, o suporte do professor pode ser gradualmente reduzido até que a criança seja capaz de escrever de forma independente.

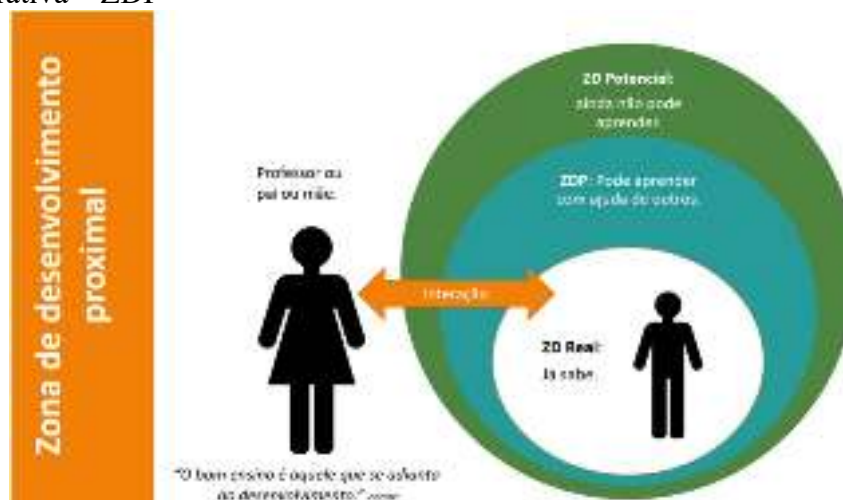
3 RESULTADO E DISCUSSÕES

Importância do contexto social

O contexto social desempenha um papel fundamental na ZDP, com tutores, professores e colegas mais experientes desempenhando um papel essencial no apoio ao desenvolvimento cognitivo de um indivíduo. Os tutores, em particular, têm a capacidade de fornecer orientação especializada e personalizada que pode facilitar significativamente o aprendizado.

Exemplos práticos de como o apoio social facilita a aprendizagem incluem sessões de tutoria individualizada, colaboração em grupo, atividades de aprendizagem cooperativa e discussões em sala de aula. Nestes contextos, os indivíduos têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, resolver problemas juntos e aprender uns com os outros, aproveitando assim a ZDP para alcançar um nível mais elevado de desempenho.

Imagem ilustrativa – ZDP



¹ Scaffolding (andaimagem), termo cunhado inicialmente por Wood, refere-se, então, a um tipo de andaime ou apoio fornecido por um parceiro mais competente na consecução de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho. Esse apoio, segundo Antón e DiCamilla, pode ser psicológico ou cognitivo. Para saber mais, acesse: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revele/article/view/11286/8024>.

Fonte: <https://www.reaprendentia.org/teorias-de-aprendizagem/>.

Em síntese, a Zona de Desenvolvimento Proximal destaca a importância do suporte social na promoção do desenvolvimento cognitivo. Ao reconhecer e aproveitar a ZDP, educadores e tutores podem criar ambientes de aprendizagem que maximizem o potencial de cada indivíduo, promovendo assim o crescimento e o desenvolvimento contínuos.

Estratégias educacionais baseadas na ZDP

As estratégias educacionais baseadas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) são fundamentadas na compreensão de que a aprendizagem é um processo social e colaborativo, e que os alunos podem alcançar um nível mais elevado de desempenho quando recebem apoio adequado de seus professores e colegas. Alguns métodos de ensino que utilizam a ZDP incluem:

- **Aprendizagem cooperativa** – Os alunos trabalham em grupos pequenos para alcançar um objetivo comum, compartilhando conhecimentos, resolvendo problemas juntos e ensinando uns aos outros;
- **Tutoria entre pares** – Alunos mais experientes ajudam seus colegas menos experientes, fornecendo orientação e suporte personalizado;
- **Instrução diferenciada** – Os professores adaptam sua instrução para atender às necessidades individuais dos alunos, oferecendo atividades e recursos que estão dentro de sua ZDP;
- **Feedback construtivo** – Os professores fornecem feedback específico e individualizado para os alunos, identificando áreas de melhoria e oferecendo sugestões para o progresso.

Exemplos de atividades e exercícios que incorporam a ZDP incluem projetos de grupo, discussões em sala de aula, resolução de problemas em equipe e atividades de resolução de problemas autênticos. Várias pesquisas têm validado a eficácia da ZDP em sala de aula, demonstrando os benefícios de proporcionar apoio social e facilitar a aprendizagem mediada. Por exemplo, um estudo realizado por Vygotsky e seus colegas mostrou que os alunos que receberam instrução baseada na ZDP demonstraram um aumento significativo em suas habilidades de resolução de problemas em comparação com aqueles que receberam instrução tradicional.

4 CONCLUSÃO

A aplicação da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no planejamento e execução das aulas pode ser uma estratégia poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os professores podem incorporar a ZDP em seu ensino de várias maneiras, incluindo a criação de atividades que desafiem os alunos a estenderem seus conhecimentos além do que eles podem alcançar sozinhos, fornecendo apoio individualizado conforme necessário e facilitando a colaboração entre os alunos. Ao reconhecer e responder às necessidades individuais dos alunos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que seja estimulante e desafiador, permitindo que cada aluno alcance seu pleno potencial. A incorporação da ZDP na prática educacional pode ter uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao fornecer oportunidades para a aprendizagem mediada e o apoio social, os alunos podem desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e autorregulação.

Entretanto, a implementação prática da teoria da ZDP pode enfrentar uma série de desafios. Por exemplo, pode ser difícil para os professores identificar com precisão o nível de desenvolvimento de cada aluno e determinar a melhor forma de fornecer apoio individualizado. Ademais, pode haver limitações teóricas e críticas à teoria de Vygotsky, incluindo preocupações sobre a generalização de suas ideias para diferentes contextos culturais e educacionais. É importante que os educadores reconheçam esses desafios e trabalhem para superá-los,

adaptando suas práticas pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades de todos os alunos. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky tem implicações significativas para a teoria e prática educacional. Ao enfatizar a importância do apoio social e da aprendizagem mediada, a ZDP oferece insights valiosos sobre como promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos e criar ambientes de aprendizagem mais eficazes. Para o futuro, é essencial continuar explorando e desenvolvendo a aplicação prática da ZDP na sala de aula.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press.

WERTSCH, J. V. (1985). **Vygotsky and the Social Formation of Mind**. Harvard University Press.

WOOD, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). **The Role of Tutoring in Problem Solving**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.



O TEATRO NA ESCOLA COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA

JOSÉ DIAS MOREIRA; VALDECIRA APARECIDA DA SILVA MOREIRA

Introdução: As dificuldades na aprendizagens dos alunos é fator de preocupação dos educadores em geral. Este estudo visa motivar professores a recorrer ao uso do teatro na escola como metodologia pedagógica. A presente pesquisa evidencia que entre os benefícios do teatro na escola está o despertar de habilidades, emocionais, cognitivas e afetivas dos alunos, resultando em melhoria considerável na aprendizagem curricular. **Objetivo:** O objetivo desse estudo é analisar as contribuições do teatro como metodologia pedagógica na escola. Conduzir a reflexão de que o teatro, as artes lúdicas, ao serem trabalhada nas escolas propiciam maior interação entre os membros envolvidos, melhoram consideravelmente a aprendizagem da comunicação e socialização dos educandos, favorecendo o convívio aluno/aluno e aluno/professor. **Materiais e Métodos:** O caminho metodológico percorrido está pautado em Pesquisa Bibliográfica, com o enfoque qualitativo no tratamento das informações. **Resultado:** As teorias de aprendizagem evidenciam a compreensão de que as dificuldades de aprendizagens dos alunos podem ser sanadas por meio de metodologia de ensino eficaz e eficiente. Nesse contexto o teatro como recurso pedagógico desperta nos alunos em sua grande maioria habilidades de leitura, interpretação, comunicação e eleva a auto estima propiciando melhoria na convivência escolar e social. **Conclusão:** Portanto, o grande desafio no ato de propiciar aos alunos aprendizagens sólida pode estar na forma de trabalhar os conteúdos programáticos curricular, nesse ínterim a presente investigação aponta as oficinas teatrais, como recurso metodológico valioso. Além dos benefícios acima mencionados o teatro na escola como metodologia de ensino, por meio da presente investigação evidenciou melhoria considerável na disciplina dos alunos, bem como aceitação de regras e melhoria na capacidade de concentração nas atividades escolares. Ressalta-se ainda que ao recorrer ao teatro na escola o educador necessita realizar planejamento com embasamento no Projeto Político Pedagógico e fazer alinhamento das atividades com o currículo, garantindo assim eficiência no labor didático.

Palavras-chave: **TEATRO; METODOLOGIA; RECURSO; DIFICULDADES; ESCOLA**



DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA ERA DOS INFLUENCIADORES DIGITAIS

CARLILE DANIELI PIACENTINI DOS SANTOS; JOÃO FERNANDO CHRISTOFOLETTI

RESUMO

No mundo contemporâneo, as redes sociais desempenham um papel proeminente na vida cotidiana, especialmente entre os adolescentes. Com o avanço da tecnologia e a crescente conectividade proporcionada pela internet, essas plataformas tornaram-se fontes inesgotáveis de informação, entretenimento e interação social. Além de impactar a comunicação e as relações interpessoais, as redes sociais emergem como recursos educativos potenciais, influenciando significativamente o aprendizado dos jovens em diversas áreas do conhecimento. A comunicação e a divulgação científica são essenciais para disseminar o conhecimento científico ao público. Utilizando diferentes meios e plataformas, como revistas científicas, programas de televisão, podcasts e, mais recentemente, as redes sociais, cientistas e comunicadores buscam tornar a ciência acessível e relevante para a sociedade. Esta pesquisa bibliográfica revisou a literatura recente sobre divulgação científica e influenciadores digitais nas mídias sociais. O estudo seguiu uma abordagem segmentada, examinando inicialmente cada componente de forma independente para, posteriormente, estabelecer um diálogo entre eles. O corpo central deste ensaio divide-se em três momentos de análise: conceitos de divulgação científica; características dos influenciadores nas mídias sociais; e a integração desses elementos, destacando aspectos essenciais para a eficaz apropriação das mídias sociais pela divulgação científica. No Brasil, diversos divulgadores atuam nas redes sociais, desempenhando um papel crucial na disseminação do conhecimento científico. Uma pesquisa rápida utilizando hashtags relacionadas às ciências naturais ou à divulgação científica revela produtores de conteúdo com grande alcance e muitos seguidores. Em conclusão, as mídias sociais podem ser ferramentas poderosas para a divulgação científica, desde que essa divulgação seja séria e correta, evitando a disseminação de informações falsas. Adaptar informações científicas para formatos acessíveis e promover um diálogo constante com o público são fundamentais para esclarecer dúvidas e combater informações equivocadas. Quando bem executada, a divulgação científica na internet pode enriquecer a aprendizagem das ciências, promover a alfabetização científica e engajar a sociedade em discussões informadas e críticas.

Palavras-chave: divulgação científica, ciência, redes sociais, influenciadores digitais.

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, as redes sociais têm desempenhado um papel cada vez mais proeminente na vida cotidiana, especialmente entre os adolescentes. Com o avanço da tecnologia e a crescente conectividade proporcionada pela internet, as redes sociais se tornaram uma fonte inesgotável de informação, entretenimento e interação social. Além de seu impacto evidente na comunicação e nas relações interpessoais, as redes sociais também têm sido reconhecidas como um potencial recurso educativo, podendo influenciar significativamente o aprendizado dos jovens em diversas áreas do conhecimento (Silva;

Tessarolo, 2016).

A comunicação e a divulgação científica desempenham um papel essencial na disseminação do conhecimento científico para o público em geral. Através de diferentes meios e plataformas, como revistas científicas, programas de televisão, podcasts e, mais recentemente, as mídias e redes sociais, os cientistas e comunicadores de ciência buscam tornar a ciência acessível, compreensível e relevante para a sociedade (Lorenzo, 2022).

Segundo Loureiro (2003), a divulgação científica, não apenas promove uma compreensão mais clara e profunda de princípios científicos e suas aplicações no mundo cotidiano, mas também auxiliam em aumentar o interesse público pela própria ciência. Nesse contexto, as redes sociais vêm desempenhando um papel cada vez mais importante como meio de comunicação e divulgação científica, pois permitem que os cientistas e os comunicadores alcancem um público maior, mais amplo e diversificado, além, ainda, de oferecerem a oportunidade de se estabelecer um diálogo mais direto entre diferentes atores desse processo e uma maior participação pública na ciência. Sendo assim, a divulgação científica emerge como um campo de estudo crucial, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico, capacidade de pensamento analítico e compreensão do mundo natural.

Em 1939, John Desmond Bernal, tido como o criador do termo "comunicação científica", publicou o livro "A função social da ciência". Neste trabalho, ele reservou um capítulo inteiro para explorar esse tópico. No conceito que delineou sobre a comunicação científica, ele englobou uma gama de atividades, desde o estágio de concepção de certa ideia pelo cientista até o ponto em que as informações relacionadas aos resultados produzidos são reconhecidas pelos pares, como componentes do acervo global de conhecimento. Ele destacou, não apenas a comunicação interna, isto é, entre os cientistas para alcançar reconhecimento naquela comunidade intelectual, mas também ressaltou a importância da comunicação externa, isto é, para um público não especializado ou leigo, que Bernal denominou como "educação científica" e "popularização da ciência" (Caribé, 2011).

Ainda segundo Caribé (2011), Bernal defendeu vigorosamente que a sociedade deveria ter a oportunidade de compreender as conquistas da ciência, compreender seu impacto na vida cotidiana e aprender, enquanto cidadãos, como podem se beneficiar das descobertas científicas e tecnológicas. Sua perspectiva visava não somente o diálogo entre os cientistas, mas também a abertura da ciência ao público em geral. Nesse sentido, o conceito apresentado por Bernal buscava estender as fronteiras da comunicação científica para além dos limites da comunidade científica. Ele reconheceu a necessidade de compartilhar o conhecimento não apenas entre especialistas, mas também com a sociedade em geral. Bernal vislumbrava a comunicação científica como uma ponte crucial entre o mundo da pesquisa e a vida cotidiana das pessoas, o que permitiria que todos pudessem apreciar e entender os avanços da ciência, de maneira mais ampla.

Portanto, a divulgação científica desempenha uma função social crucial ao democratizar o conhecimento e promover a alfabetização científica entre a população. Com a expansão da internet e das redes sociais, essa prática ganhou novos meios e possibilidades de alcance, permitindo que informações científicas sejam disseminadas de maneira rápida e ampla. Este trabalho tem como objetivo demonstrar como influenciadores digitais estão utilizando essas plataformas para realizar a divulgação científica na internet, explorando como essa prática pode favorecer a ciência ao engajar e educar o público, contribuindo para uma sociedade mais informada e consciente (Caribé, 2015).

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa bibliográfica foi realizada com base em um levantamento da literatura recente de vários autores pertinentes à divulgação científica e os influenciadores digitais

presentes atualmente nas diversas mídias sociais, em especial nas ideias do modelo de síntese da disseminação do conhecimento científico de Caribé (2011). O desenvolvimento do estudo seguiu uma abordagem segmentada, inicialmente examinando cada um desses componentes de forma independente, para, em seguida, estabelecer um diálogo entre eles. Nesse contexto, o corpo central deste ensaio divide-se em três momentos de análise: primeiramente, focamos na apresentação dos conceitos de divulgação científica; em seguida, examinamos as características dos influenciadores nas mídias sociais e digitais; finalmente, integramos esses elementos em nossa reflexão, considerando suas inter-relações e destacando os aspectos necessários para a eficaz apropriação das mídias sociais pela divulgação científica.

O objetivo é colaborar para a instrução do público em geral, promovendo a participação ativa dos cidadãos nas decisões que moldam a sociedade. Adicionalmente, avaliamos e destacamos aspectos que podem ter impacto negativo no processo de conscientização e informação sobre o conhecimento científico. Assim, enfatizamos a importância de uma divulgação científica séria e precisa, que evite a disseminação de informações falsas e assegure a qualidade e a precisão dos conteúdos compartilhados. Ao abordar essas questões, buscamos contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica da ciência, promovendo uma sociedade mais informada e engajada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mídias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais importante na sociedade contemporânea. Com o avanço da tecnologia, testemunhamos uma rápida transformação na forma como nos comunicamos, consumimos, nos informamos e nos envolvemos, de maneira geral, com o mundo ao nosso redor. Nesse contexto, as mídias digitais emergiram como uma força significativa, que molda nossa cultura, aprendizagem, comportamento e, até mesmo, nossa percepção da realidade.

O advento da internet foi um marco significativo na história das mídias digitais. A internet, como uma rede global de computadores interconectados, revolucionou a forma como as informações são comunicadas, consumidas e compartilhadas. Com o surgimento da internet, a eliminação das barreiras geográficas no âmbito da comunicação online, tornou-se uma característica relevante permitindo a comunicação instantânea e o acesso a uma quantidade sem precedentes de informações. Através da internet, as pessoas podem se conectar umas com as outras, independentemente da distância física, e compartilhar conteúdos de maneira rápida e eficiente, abrindo caminho para uma diversidade de mídias digitais. Textos, imagens, áudio e vídeo, além de outros tipos de dados e informações, podem ser transmitidos e acessados através da internet, oferecendo uma gama infinita de possibilidades tanto para aqueles que desejam criar quanto para os que buscam apenas consumir informações e entretenimento.

A relevância das redes sociais como objeto de estudo não é algo novo, como apontado por Recuero (2009). Ao longo do século XX, o conceito de rede já era estudado tanto por matemáticos quanto por cientistas sociais. No início desse século, a comunicação científica se limitava principalmente a publicações impressas em revistas especializadas, o que restringia o alcance das descobertas e pesquisas aos círculos acadêmicos. No entanto, com a introdução da internet e das redes sociais no final do século XX, os cientistas passaram a compartilhar suas descobertas e pesquisas em uma escala muito maior.

Recuero (2009) ainda salienta que o estudo das redes sociais nos permite analisar tanto a estrutura das conexões quanto os padrões de interação entre os usuários. Visto que, isso é estabelecido através de amizades, seguidores ou conexões, dando origem a padrões de interação como curtidas, comentários e compartilhamentos. Grupos e comunidades ampliam as interações em torno de interesses específicos, enquanto algoritmos personalizam o conteúdo do feed com base nas preferências de cada usuário. Páginas, eventos e mensagens

diretas proporcionam formas adicionais de interação, definindo a dinâmica das conexões e a natureza das relações sociais online. Esses elementos contribuem para a formação da estrutura social nas redes, definindo como os usuários se conectam, compartilham informações e interagem uns com os outros. A compreensão desses padrões é essencial para explorar o papel central das redes sociais na comunicação contemporânea.

As redes sociais desempenham um papel fundamental na representação das relações afetivas e profissionais entre indivíduos. Responsáveis pela disseminação de ideias e informações sobre diversos temas, essas plataformas promovem discussões, debates e aproximam pessoas com interesses comuns. Ao representar conexões emocionais e profissionais, desempenham um papel vital na propagação de informações. A confiança, credibilidade e engajamento são influenciados por essas relações, ampliando o alcance e fortalecendo comunidades online, tornando-as poderosos meios de propagação de conteúdo. Esse processo, por sua vez, contribui para a formação de vínculos sociais significativos. (Lorenzo, 2015).

No vasto universo das redes sociais, encontramos uma variedade de influenciadores e produtores de conteúdo que desempenham um papel crucial na divulgação científica online. Neste contexto, destacam-se indivíduos que possuem formação acadêmica nas ciências naturais, trazendo consigo um embasamento sólido para suas postagens e contribuindo de forma significativa para a disseminação do conhecimento científico na internet.

No Brasil, existem diversos divulgadores atuantes nas redes sociais, que desempenham um papel importante na disseminação do conhecimento científico para o público em geral. Ao realizarmos uma rápida pesquisa sobre a temática utilizando hashtags relacionadas às ciências naturais como a biologia, química e física ou a divulgação e conhecimento científico pode-se encontrar diversos produtores de conteúdo nessa área, com grandes números de alcance e de seguidores nas mais diversas plataformas. Esses influenciadores e produtores de conteúdo não apenas acumulam milhões de seguidores em suas plataformas digitais, mas também exercem uma influência considerável na formação de jovens e alunos. No entanto, é importante ressaltar que, embora esses números de seguidores sejam indicativos da relevância e do alcance de suas mensagens, eles não devem ser considerados como a única forma de validação. Dentre os divulgadores científicos do Brasil nas mídias e redes sociais podemos citar:

O biólogo, doutor em microbiologia Atila Iamarino (@oatila), pesquisador, professor universitário e divulgador científico, conhecido por seus vídeos e análises sobre temas relacionados à biologia, tecnologia e saúde, Átila é reconhecido por seu trabalho em tornar a ciência acessível ao público em geral. Possui um canal no YouTube chamado "Nerdologia" onde aborda diversos assuntos científicos de maneira didática e envolvente. Seus vídeos têm uma abordagem clara, baseada em evidências científicas e são reconhecidos pelo estilo de comunicação direta e objetiva. Ele também é co-fundador do projeto "Science Vlogs Brasil", que reúne diversos divulgadores científicos brasileiros em um único canal.

Em relação aos números, o canal "Nerdologia" conta com mais de 3 milhões de inscritos e o canal pessoal de Átila Iamarino possui cerca de 1 milhão e 500 mil inscritos no YouTube, alcançando uma grande audiência. O biólogo ganhou destaque principalmente durante a pandemia de COVID-19, quando passou a compartilhar informações científicas sobre o vírus e a doença em suas redes sociais. Seus vídeos, então, ganharam ainda mais relevância, tornando-o uma referência para muitos brasileiros que buscavam informações confiáveis e embasadas cientificamente sobre a doença. Seu trabalho na divulgação científica também se estende para outras redes sociais, como Twitter e Instagram, onde possui mais de 1 milhão de seguidores, além de ser participante recorrente do podcast "Nerdcast", em episódios sobre ciência. Sua atuação na divulgação científica contribui para disseminar conhecimentos científicos e combater a desinformação, tornando-o um dos principais divulgadores científicos

do Brasil.

Mari Krüger (@marikruger), é uma bióloga e divulgadora científica muito popular no TikTok Brasil. Ela utiliza a plataforma para compartilhar conteúdo educativo e informativo sobre diversos temas. Conhecida por sua abordagem criativa e divertida ao comunicar ciência, faz com que assuntos complexos sejam acessíveis e interessantes para o público em geral. Mari aborda desde curiosidades sobre astronomia, biologia e química até explicações sobre fenômenos naturais, saúde, meio ambiente e sustentabilidade.

Com uma abordagem descontraída e didática, Mari Krüger conquistou uma grande audiência e tem cerca de 639 mil de seguidores em sua conta no TikTok e mais de 400 mil seguidores no Instagram. Seus vídeos são caracterizados pela linguagem acessível, simplificação de conceitos complexos, e pelo uso de recursos visuais que facilitam a compreensão dos conceitos científicos para pessoas de todas as idades. Ela também se utiliza de uma combinação única de humor, através de “storytelling”, contando histórias de forma envolvente e cativante, utilizando técnicas narrativas para comunicar uma mensagem, ideia ou experiência com informações científicas precisas.

Mari também é conhecida por incentivar a participação e o engajamento dos seguidores, respondendo a perguntas e interagindo com o público. Além do TikTok e Instagram, ela também está presente em outras redes sociais, como o YouTube, o que amplia seu alcance e impacto como divulgadora de ciência. Com seu talento para comunicar ciência de forma envolvente, Mari Krüger se tornou uma referência no TikTok e contribuiu para tornar a ciência mais acessível e interessante para um público amplo. Além disso, Mari também é mencionada e compartilhada por outros usuários nas redes sociais, o que amplia ainda mais o alcance de suas postagens. Sua capacidade de se conectar com o público e despertar interesse pela ciência contribui para que suas mensagens sejam disseminadas e alcancem um número considerável de pessoas.

Yago Stephano (@Yagostephano), é um professor e influenciador de biologia, popular nas redes sociais. Ele desempenha um papel significativo na divulgação científica, pois seu conteúdo abrange uma ampla gama de tópicos, desde explicações detalhadas de conceitos biológicos até curiosidades fascinantes sobre o mundo natural. Além disso, ele compartilha dicas de estudo e orientações práticas para aqueles que desejam aprofundar seu conhecimento em biologia. Ele conquistou uma grande base de seguidores em plataformas como Instagram, YouTube e TikTok, onde compartilha regularmente conteúdos relacionados à biologia. Sua abordagem é acessível e interessante, tornando essas informações científicas mais cativantes para o público e despertando o interesse e a curiosidade dos seguidores. O número de seguidores de Yago Stephano chega a 3,8 milhões no TikTok, passa de 1 milhão inscritos no YouTube e é de aproximadamente 348 mil no Instagram.

Em um mundo onde a desinformação muitas vezes prevalece, influenciadores como estes desempenham um papel crucial ao tornar a ciência mais acessível e relevante para um público amplo. Esses vídeos e conteúdo não apenas inspiram a próxima geração de cientistas, mas também promovem uma apreciação mais profunda pelo mundo ao nosso redor e pelo papel fundamental que a ciência desempenha em nossa vida cotidiana.

Esses são apenas alguns exemplos dos muitos divulgadores da ciência nas redes sociais no Brasil. Cada um deles contribui de maneira única para tornar a ciência mais acessível e compreensível para um público amplo, incentivando o interesse e o engajamento com temas científicos. Vale ressaltar que o alcance das postagens de cada criador de conteúdo pode variar, dependendo da plataforma e do algoritmo de cada rede social, bem como do engajamento individual de seus inscritos e seguidores. Há também que se considerar que as plataformas de mídia digital coletam uma quantidade considerável de dados sobre os usuários para oferecerem recomendações personalizadas. Isso, por sua vez, levanta preocupações sobre como esses dados são utilizados e como as decisões algorítmicas influenciam no conteúdo

apresentado aos usuários. Também devemos considerar as redes sociais como um complemento, não como substituto de outras formas de aprendizagem, como a educação formal, a leitura de fontes confiáveis, discussões em grupo e interações presenciais. O uso das redes sociais como ferramenta de aprendizagem deve ser feito com cautela, com uma análise crítica das informações e uma busca por fontes confiáveis e conteúdo de qualidade.

4 CONCLUSÃO

Em conclusão, as mídias sociais podem ser uma ferramenta poderosa para a divulgação científica, mas é essencial que essa divulgação seja feita de maneira séria e correta, evitando a disseminação de informações falsas. Adaptar as informações científicas para um formato acessível e promover um diálogo constante com o público são passos fundamentais para esclarecer dúvidas e combater informações equivocadas. Embora a facilidade e a rapidez de acesso às informações sejam vantajosas, elas também trazem o risco de disseminação de conteúdo fora de contexto, o que pode prejudicar a compreensão científica. Portanto, é crucial filtrar e analisar a qualidade das informações compartilhadas. Ao mesmo tempo, devemos reconhecer o potencial das mídias sociais e utilizar essas plataformas de forma eficaz, pois elas representam uma das principais fontes de informação para grande parte da população. Quando bem executada, a divulgação científica na internet pode enriquecer a aprendizagem das ciências, promover a alfabetização científica e engajar a sociedade em discussões informadas e críticas.

REFERÊNCIAS

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale. **Comunicação Científica Para O Público Leigo No Brasil**. 2011. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale. Comunicação Científica: reflexões sobre o conceito. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v. 25, n. 3, p. 89-104, 8 dez. 2015.

LORENZO, Eder Wagner Cândido Maia. **A Utilização Das Redes Sociais Na Educação: importância, recursos, aplicabilidade, dificuldades**. 4. ed. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2022. 80 p.

LOUREIRO, José Mauro Matheus. Museu de ciência, divulgação científica e hegemonia. **Ci. Inf**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 88-95, abr. 2003.

RECUERO, Raquel. Dinâmicas das Redes Sociais na Internet. In: RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. Cap. 3. p. 79-90. Coleção Cibercultura.

SILVA, Cristiane Rubim Manzina da; TESSAROLO, Felipe Maciel. Influenciadores Digitais e as Redes Sociais Enquanto Plataformas de Mídia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2016, Vitória, Espírito Santo. **Anais**. São Paulo: Gg, 2016. p. 1-14.



GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

JOSÉ DIAS MOREIRA; VALDECIRA APARECIDA DA SILVA MOREIRA

RESUMO

A investigação sobre gestão escolar na perspectiva democrática, justifica-se pelo modismo sobre a temática, muito se propaga na atualidade que as escolas públicas brasileiras vivem uma gestão participativa ou a famosa gestão democrática. O presente estudo objetiva provocar reflexão sobre a verdadeira democracia escolar, recorrendo-se a pesquisa bibliográfica, com foco no contexto escolar, trazendo à tona a indagação o que é gestão democrática? Como ocorre a gestão participativa na escola? Quais são os princípios fundamentais para que se concretize a gestão democrática escolar? Qual o papel do gestor nesse contexto? Como método de trabalho recorreu-se a pesquisa em livros e publicações científica, realizando posteriormente a catalogação seguido de interpretação a luz da experiência dos pesquisadores enquanto educadores que convivem em escola pública a mais de três décadas. As investigações propiciam a reflexão de que a gestão participativa não se efetiva no faz de conta, no ato de fotografar e ou registrar a presença dos pais em ambiente escolar realizando atividades tais como reparo e outros, mas vai além disso, exige tomada de decisões coletivas, de parcerias cotidianas, do conhecer a escola e as leis que a rege. Face a tudo o que foi dito no presente texto, o papel do gestor escolar é essencial, sua formação, dedicação, empatia, fará a diferença entre uma escola democrática, com prática participativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico, nas tomadas de decisão à uma escola democrática no faz de conta, ou seja, nos registros e documentos oficiais. Um gestor democrático deve ter entre suas habilidades a capacidade de ouvir, refletir, ter flexibilidade nas tomadas de decisões levando em conta o bem estar do coletivo.

Palavras-chave: Gestor; Escola; Democracia; Participação; Comunidade.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo abordaremos Gestão Escolar na perspectiva democrática, por meio de estudo bibliográfico, procura esclarecer o que é gestão participativa. A prática docente propicia uma visão empírica de que muitas escolas ainda vivem uma gestão democrática maquiada, os funcionários, pais, alunos, enfim a comunidade escolar tem a falsa visão de que estão inseridos no processo de gestão democrática escolar.

É comum, por excesso de carga horária trabalhista, ou falta de motivação, profissionais da educação não conhecerem o Projeto Político Pedagógico da escola, apesar do mesmo estarem disponíveis nos blogs da escola e impressos nas salas dos professores e secretarias escolares.

Percebe-se que nas escolas, ainda persistem diversos profissionais que não se interessam em participar dos colegiados da escola, eximindo-se assim de tomar decisões e buscarem alternativas para os desafios do labor diário.

Segundo Carvalho, et al 2008, no Brasil, a partir da década de 90, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Propõe-se como principais instrumentos de gestão escolar democrática, a criação dos Conselhos e Grêmios Estudantis, a

elaboração do Projeto Político pedagógico no âmbito interno, escolha direta de diretores, dentre outros.

Veja Paro, (2007 p. 108):

Trata-se, portanto, de adotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios, e empenhadas na realização de um ensino de qualidade.

A presente pesquisa tem o objetivo de alertar educadores, pais, alunos para o fato de que educação não se faz sozinha, que o trabalho democrático, participativo produz frutos autênticos e duradouros.

A justificativa do trabalho está em provocar reflexão a respeito da necessidade do diretor/gestor escolar democrático, capaz de ouvir, interpretar e decidir levando em conta as decisões dos parceiros de trabalho, com habilidades para desenvolver um labor descentralizador, o gestor democrático necessita delegar responsabilidades nas ações, estar atento para a efetivação das mesmas, tendo como foco principal a qualidade de ensino.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para a consolidação do presente estudo, buscou-se referenciais teóricos, recorrendo-se a autores tais como: Barroso, Carvalho, Cury, Freire, Libâneo, Luck, Paro, Sacristan, Sales entre outros.

Para Fachin (2006, p. 119): “A pesquisa bibliográfica é, por excelência, uma fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade e contribui para o conhecimento cultural em todas as formas do saber”.

Após a pesquisa e seleção de autores que registraram seus conhecimentos sobre a temática em pesquisa recorreu-se a catalogação e análise dos dados coletados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, analisados a luz da experiência dos autores do presente trabalho vislumbra um longo caminho a seguir rumo a gestão participativa.

Urge a necessidade de estudos aprofundados no chão da escola que permita ter visão mais aprofundada dos princípios que norteiam a Gestão Democrática.

Sacristán (1995, p. 15) afirma que:

A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo.

Ser gestor escolar democrático, demanda o despertar de diversas habilidades profissionais e sociais, nesse contexto o labor diário exige além do conhecimento técnico a desenvoltura na comunicação, socialização e tomada de decisões, principalmente no âmbito do delegar funções, não é apenas mandar, mas acompanhar, avaliar constantemente o processo.

A gestão escolar participativa ocorre por meio do envolvimento de todos da

comunidade escolar, não somente do diretor/gestor, mas da administração coletiva veja Paro (1986, p.160):

“A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da precarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola”.

Nos dias atuais a gestão participativa ocorre principalmente por meio de colegiados, conselhos, a legislação vigente requer do gestor escolar o cumprimento da participação efetiva dos representantes dos pais, dos funcionários e dos alunos de forma responsáveis. Veja Macedo (2002:p.61):

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes”

Nesse contexto Lück (2006: 71) defende que: “Aos professores, pais e alunos, cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência “.

Segundo Libâneo (2001, p. 25): “Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola” para que essa função ocorra, o autor lembra que faz-se necessário que o educador se interesse pela comunidade escolar, conheça os documentos norteadores, ajude a tomar decisões.

Ressalta-se que as contribuições valiosas da comunidade escolar ocorrem quando essa encontra espaço, quando o gestor participativo estabelece mecanismo para sua efetivação. A respeito da verdadeira democracia, gestão participativa Freire (2003, p127) esclarece:

Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, oferecer aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado [...] participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política das escolas educacional das escolas, na organização de seus orçamentos.

Freire, no texto acima citado, evidencia em suas palavras a necessidade do envolvimento consciente, do fazer parte da verdadeira escola democrática, da urgência em colocar em prática a verdadeira democracia.

Sobre o assunto em pauta, Sales (2004, p.53) valida:

A participação num sentido forte significa um tomar parte pessoalmente, mas um tomar parte desejado. A participação não é simples envolvimento em alguma ocorrência e menos ainda um tomar parte involuntário. Participação é próprio movimento e, assim, o inverso de ser posto em movimento por vontade. Isto é o oposto de mobilização.

O trabalho de se estabelecer gestão democrática participativa na escola está longe de ser algo simples, mas é possível com empenho, foco, determinação. A respeito dos desafios enfrentados na efetivação da gestão participativa na escola Cury (2002, p.168) salienta que:

“O desafio está na construção de uma metodologia de trabalho que saiba ressaltar o exercício da autoridade que acompanha a pessoa funcional do gestor e a dimensão

compartilhada da mesma, dando a cada qual seu devido tempo e sua devida proporção”.

No início, durante a implantação da gestão participativa na escola o processo parece à primeira vista ser um trabalho complicado, principalmente se o gestor trazer consigo uma formação tradicional engessada pela centralização das ações.

A pesquisa bibliográfica evidencia que a formação do gestor bem como suas atitudes, habilidades e competências e tão importante quanto o bom andamento da escola rumo a excelência na qualidade.

É imprescindível que a qualificação dos atores participantes do processo democrático, não ocorra apenas com o gestor, mas com toda a comunidade escolar. Salienta-se que uma gestão escolar participativa engloba os princípios da democrática.

4 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo provocar reflexão sobre a efetivação da gestão participativa nas escolas. Durante a pesquisa bibliográfica verificou-se que existem Leis, que estabelecem a gestão democrática escolar no Brasil.

A Constituição Federal dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), resguardado o princípio da democratização. Esse plano aprovado pela Lei nº 10.172/2001 apresenta uma nova forma para democratização da educação, que se constitui num fazer coletivo com a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, na elaboração do PPP e nas tomadas de decisões de todo o processo de desenvolvimento do trabalho escolar, inclusive na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Pensar a gestão democrática dentro da escola ainda é um desafio, sua efetivação ainda encontra barreiras que somente serão transpostas a partir de estudo, de pesquisa do conhecimento real sobre os fatos.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 2003.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de ... [et al.]. **Gestão escolar** / organização: - Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Artigo: Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. **RBPAAE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Política e Administração de Educação)**, v.18, nº 2 julho/dezembro 2002(p. 13 a 174).

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006. Disponível: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74302802/FACHIN-Odilia-fundamentos-de-Metodologia.pdf>, acessado em 04/05/2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3. Ed. São Paulo:Cortez,1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 259.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Série Cadernos de Gestão. 124p.

H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/RS: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão). V. I

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120p.

SACRISTAN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 1995.

SALES, Elaine Cristina Marçal. **A cultura escolar e a construção da gestão democrática: uma análise de uma escola de ensino fundamental e médio**. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1Comunicação/Eixo03_38/Maria%20Isailma%20Barros%20Pereira_int_GT3.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2024.



CONFECÇÃO DE UM SISTEMA SOLAR DE GARRAFA PET E PAPELÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

ANDRESSA DA COSTA ALMEIDA; MARIA ELCINEIDE DE ALBUQUERQUE MARIALVA; TANIELLY CRISTINA RAIOL DA SILVA

RESUMO

Os recursos didáticos podem ser utilizados como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, além de auxiliar na compreensão dos conteúdos de ciências, como o Sistema Solar. Nesse sentido, há uma variedade de recursos didáticos, como: os tecnológicos, visuais, lúdicos, jogos, entre outros, que são adotados para fins educacionais. Por isso, neste trabalho optou-se por relatar a experiência referente a confecção de um sistema solar de garrafa PET e papelão como o propósito ser utilizado para o ensino de ciências. Essa produção foi muito importante, visto que além do uso de material que seria descartado como lixo, ainda foi criado um recurso didático para ser trabalhado durante as aulas de ciências. Portanto, desenvolver esse recurso permitiu obter informações sobre o conteúdo Sistema Solar com a montagem dos planetas e ainda executar de forma lúdica a construção desse produto.

Palavras-chave: Lúdico; Produto; Facilitador; Ensino, Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Os recursos didáticos abrangem diversas técnicas, ferramentas e estratégias que podem ser adotadas no processo de ensino e aprendizagem, em particular, no ensino de ciências. Nesse aspecto, existem os jogos, os filmes, os modelos didáticos, as maquetes, as oficinas orientadas, as aulas em laboratórios, os experimentos, com suas diferentes características lúdicas, tecnológicas, visuais, entre outras, que podem possibilitar a compreensão de conteúdo das diversas áreas do conhecimento.

À vista disso, os recursos didáticos podem servir de interface mediadora entre o ensino e aprendizagem, pois como destaca Pais (2000) são criações pedagógicas desenvolvidas para facilitar o processo de aquisição de saberes, ou seja, o uso de diferentes recursos didáticos possibilita compreensão dos conteúdos, em especial, os conteúdos relacionados a Ciências.

Nessa perspectiva, torna-se cada vez mais necessário construir recursos didáticos mais lúdicos para o ensino de ciências, visto que, os conteúdos dessa área de conhecimento ainda são ministrados pela repetição, memorização, atividades experimentais por meio apenas da demonstração e uso constate do livro didático. Conforme Royer, Silva e Zanatta (2019) ainda se depara com metodologias que nem sempre promovem a efetiva construção do conhecimento contextualizado durante as aulas de Ciências, tampouco, são oferecidos mecanismos de compreensão de conteúdos, como sobre o Sistema Solar, por exemplo.

Diante disso, propõe-se confeccionar um Sistema Solar de garrafa PET e papelão como recurso didático para o ensino de ciências. Essa ideia se justifica pelo fato da preocupação em tornar as aulas de ciências sobre esse conteúdo mais contextualizada, dinâmica, atrativa e que estimule o interesse pelo assunto e ainda buscar facilitar a aprendizagem de forma lúdica com uso do recurso didático.

Assim, neste trabalho, objetiva-se relatar a experiência tanto da bolsista PIBEX/UFRA

quanto pelos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas na produção do Sistema Solar a partir do uso de garrafa PET e papelão com finalidade de posteriormente ser utilizado como recurso didático durante as aulas de ciências.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

Para a produção do Sistema Solar como recurso didático para o ensino de Ciências, primeiramente, foi planejada uma oficina pedagógica envolvendo a participação dos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia. Essa oficina pedagógica intitulada “Oficina de Recursos Didáticos para o Ensino de Ciências” foi idealizada no âmbito do projeto de extensão “Laboratório Multidisciplinar em Políticas Educacionais de Formação de Professores (LAMPEFOP)” com intuito de evidenciar a compreensão sobre os recursos didáticos para o ensino de ciências, visto que Moreira (2004) afirma que é um termo que abrange qualquer recurso, material ou estratégia utilizado no processo de ensino-aprendizagem com propósito de facilitar a compreensão e a assimilação de conteúdos pelos estudantes.

Durante a realização da oficina foi abordado sobre a importância do uso de recurso didático para o ensino de ciências (Figura 1A), além da produção do Sistema Solar a partir do uso de garrafa PET e papelão como material reciclável e reutilizável na confecção dos recursos didáticos (Figura 1B), pois como salienta Valle (1995, p. 71) “reciclar é dar nova vida a materiais a partir da reutilização de sua matéria-prima para fabricar novos produtos”.

Nesse momento foi possível chamar atenção para uso da garrafa PET e papelão como material reciclável, principalmente porque a maioria seria descartado de maneira inadequada, em locais inapropriados, ocasionando poluição e acúmulo de lixo, assim como, para a produção de recursos didáticos para o ensino de ciências.

Figura 1: Oficina Pedagógica (A) importância; (B) confecção do recurso didático



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Para a bolsista PIBEX foi muito interessante planejar e realizar a oficina pois foram etapas que envolveu a organização do tema, pesquisa e estudo sobre a temática, escolha do material. Na etapa de planejamento foi realizado teste do material como: cortagem da garrafa PET, recortes de papelão para formar os planetas (preparados anteriormente devido tempo necessário para secagem), manuseio do papel machê (tempo de preparo de dois a três dias para secar).

No decorrer da oficina foi explanado brevemente o passo a passo para produção do Sistema Solar, como: a preparação do papel machê (Figura 2A) usado para modelar os planetas (Figura 3), a cortagem das garrafas pets, pintura das garrafas pets nas cores azul marinho, azul claro e preto (nessa etapa foi usado tinta para tecido), pintura dos planetas e do sol, a montagem do sistema solar com a colagem para formar o recurso didático Sistema Solar.

Na etapa seguinte todo o material ficou exposto para que os participantes pudessem iniciar a produção do Sistema Solar. Foi disponibilizado o papel machê previamente amolecido (de molho por 24h) e batido no liquidificador para que ficasse uniforme e facilitar a modelagem das bolas. Em seguida, esse líquido de papel foi coado em lenço de tecido para eliminação de toda água e restando apenas a massa de papel. Para evitar que essa massa mofasse foi adicionado vinagre em quantidade pequena. Ademais, foi utilizado cola e amido de milho para que a massa ficasse com liga, nesse processo foi preciso sovar a massa até atingir um ponto de consistência e ser utilizada para modelar as bolinhas de diferentes tamanhos. O amido foi sendo acrescentado conforme a quantidade necessária de papelão. Para secar esse material são necessários de 2 a 3 dias, por isso foi disponibilizado aos participantes peças pré-moldadas e secas (Figura 3).

Figura 2: Oficina Pedagógica (A) importância; (B) confecção do recurso didático



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

As etapas foram conduzidas de forma bastante lúdica e estimulando a participação de todos os envolvidos com a produção do Sistema Solar. Durante esse momento, os participantes lembraram de temas referentes as constelações, estrelas, galáxias, ano-luz, pela luz se conhece uma estrutura, formatos de galáxias, exploração o espaço entre outras informação relevantes. As garrafas pets foram cortadas em formato de janela, primeiro corte no meio e os outros para os lados. Após os cortes, iniciou-se as pinturas das garrafas com auxílio de pinceis em tamanhos variados e com três cores diferentes: parte superior foi usada cor preta, no meio da garrafa cor azul marinho e na base (inferior) foi pintada de azul claro, depois foi inserido com o pincel pequenos pontos brancos para simbolizar as estrelas. As garrafas foram levadas para área externa para secar em temperatura alta.

Após essa etapa, os participantes receberam as bolas de papel machê para representar os planetas. Ao estarem de posse desse material puderam pintar da maneira como estava na figura que caracterizava o Sistema Solar. Para confecção do Sol foi utilizado papelão e cortado em formato de estrela, da mesma forma o anel de Saturno. Em seguida esse material foi pintado conforme orientação da bolsista PIBEX.

Figura 3: Confeção do recurso didático Sistema Solar



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Em seguida, os participantes iniciaram a montagem do Sistema Solar. Para isso foram realizados oito furos na estrutura da garrafa para inserir os palitos de churracos cortados em tamanhos e assim encaixar as bolinhas que representam os planetas. Ademais, foram colados o anel de Saturno com cola quente, conforme pode ser visualizado na Figura 4.

Figura 4: Sistema Solar como recurso didático para o ensino de ciências



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Durante a realização da oficina e produção do recurso didático foi possível perceber a animação dos participantes no trabalho em grupo, com troca de ideias para construir o Sistema Solar, além de ser perceptível a relevância desse tipo de atividade de forma lúdica. Desse modo, os participantes trocaram informações sobre as características dos planetas do

Sistema Solar a partir das cores selecionadas durante o momento da pintura das bolinhas de papel machê.

Ainda foi possível perceber que os envolvidos ao confeccionarem o recurso didático relacionavam esse momento de produção com os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de escolarização e ainda expressaram que a oficina pedagógica e a produção do recurso ajuda de forma lúdica estimular a aprendizagem sobre o tema. Com isso surgiram discussões para que fossem ofertadas outras oficinas de produção de recursos didáticos como atividade lúdica e com facilitadores do ensino de ciências, como: de experimentos, de jogos didáticos e digitais.

Com a finalização da produção do Sistema Solar foi realizada uma dinâmica de perguntas e respostas sobre o Sistema Solar a partir da plataforma Kahoot (<https://kahoot.it/>), assim como a aplicação de questionário de perguntas abertas e fechadas com a finalidade a coletar as impressões dos participantes em relação a realização da oficina pedagógica e montagem do recurso didático.

A proposta da realização da oficina pedagógica de produção de recurso didático, neste caso Sistema Solar, foi desafiadora, em razão de que não é comum na área das ciências biológicas trabalhar de forma lúdica os conteúdos. Porém, no decorrer do planejamento das etapas foi percebendo a importância de proporcionar esse tipo de atividade, pois como expressa Silva et.al (2022) são várias as palavras (insegurança, alegria, persistência, satisfação, preocupação, entre outras) que podem resumir os sentimentos frente a elaboração e condução dessa ação, desde o primeiro momento da ideia de organizá-la e depois passar por todas as fases de desenvolvimento, até a execução com a realização da oficina pedagógica e confecção do Sistema Solar como recurso didático para o ensino de ciências.

Um dos desafios foi selecionar o recurso didático que seria exposto na oficina pedagógica e em seguida relacionar ao conteúdo ou conteúdos de área de conhecimento de ciências, isso se deve ao fato das dificuldades advindas do ensino apoiado na concepção tradicional. Todavia, essa situação exige que sejam exploradas novas alternativas metodológicas para auxiliar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, considerando a utilização de diversos e diferentes recursos didáticos pedagógicos como objeto potencializador do conhecimento (Drumond; Pereira; Ribeiro, 2023).

Para dar conta dos desafios, foi realizado um planejamento criterioso pelos organizadores, que contou com encontros quinzenais para discussão do que seria desenvolvido, apresentação do levantamento dos recursos didáticos, inicialmente voltados para criação de brinquedos, no entanto, foi orientado que os recursos didáticos deveriam ser direcionais aos anos finais do ensino fundamental (EF). Diante disso, foi preciso fazer outro levantamento de recursos didáticos para o ensino de ciências e que podem ser aplicados para etapa final do EF. Assim, foram surgindo vários ideais para serem realizadas no decorrer da oficina pedagógica, dentre essas a confecção do Sistema Solar de garrafa PET e papelão.

No decorrer do desenvolvimento da proposta o termo experiência ficou bastante evidente pois foram muitas, como por exemplo: experiências de protagonizar a oficina pedagógica e a criação do recurso didático com intuito de aplicar nas aulas de ciências, aprimoramento dos saberes sobre os conteúdos referentes a área de ciências e o recurso didático, valorização da aprendizagem numa perspectiva dinâmica, lúdica e participativa, aproximação da comunidade acadêmica e escolar.

Salienta-se a relevância de realizar esse tipo de atividade, principalmente para a bolsista PIBEX, pois permite melhorar a formação em vários aspectos, como: perda da timidez, desenvolvimento da capacidade de falar em público, organização das ideias para apresentação do tema, desenvolvimento da leitura e da escrita, participação em eventos acadêmicos e científicos com apresentação de trabalhos. Essas fases corroboram Silva et. al. (2022) quando afirmam que a participação no planejamento, elaboração e execução de

atividades, como as oficinas pedagógicas, permite aperfeiçoamento da formação acadêmica. Ademais, a participação ativa dos envolvidos foi importante, com vários comentários positivos sobre a realização da atividade de forma lúdica, de contribuição para a compreensão do tema e da produção o recurso didático como facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, quem participou considerou que “ficam mais interessados e participativos e interagem mais, além de mostrar suas habilidades na prática”, e ainda que “é importante pois ajuda os participantes a desenvolver (sic) habilidades e auxilia a prática”, assim como “para desenvolver as práticas pedagógicas e elaboração de ideias para sala de aula”.

3 DISCUSSÃO

Ao refletir sobre o ensino de Ciências, Rosa (2015) destaca que não significa apenas transmitir informações e apresentar conteúdos utilizando o livro didático, mas para além disso, é contribuir para a compreensão da realidade e auxiliar os estudantes na perspectiva de estabelecer relações com os conceitos científicos. Nesse sentido, ensinar Ciências é possibilitar aprendizados com intuito de obter uma visão crítica sobre os temas abordados.

Oliveira (1999) revela que é necessário mostrar os diversos meios para que o estudante possa seguir entre os caminhos do processo do ensino e aprendizagem, principalmente ao considerá-los como criadores de seus saberes a partir da realização de atividades propostas que devem ser adequadas e relacionadas cientificidade, visto que para eles não há sentido os modelos apoiados somente na explicação do professor e na realização de exercícios de fixação.

Nesse sentido, Salles (2007) afirma que por meio de atividades lúdicas é possível conquistar os espaços educativos e escolares, inclusive na perspectiva científica e no ensino de ciências.

Assim, é preciso compreender que o lúdico no ensino e a produção de recursos didáticos contribua para que se atinja os níveis mais complexos do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, a criatividade e o interesse pela ciência, como assevera Moraes (1995) sobre o ensino de ciências que:

[...] deve conservar o espírito lúdico, [...] o que pode ser conseguido através da proposição de atividades desafiadoras e inteligentes. As experiências devem ser de tal espécie que promovam uma participação alegre e curiosa dos envolvidos, possibilitando-lhes o prazer de fazerem descobertas pelo próprio esforço. [...] O ensino de ciência **deve** estar integrado ao mundo, pensamento e linguagem que possibilite uma leitura mais consciente e ampla, ao mesmo tempo em que auxilia uma efetiva alfabetização científica dos estudantes (MORAES, 1995, p.14).

Nessa direção, instigar a produção de recursos didáticos e estimular a curiosidade a partir dessa construção por meio de atividades lúdicas são relevantes para o ensino de ciências, visto que surgem diversas questões e hipóteses elaboradas pelos envolvidos na ação e os aproxima como tema que está sendo apresentado e discutido. Nesse contexto, Neto (1992) destaca que se o ensino de ciência for na perspectiva lúdica e desafiadora, a aprendizagem se expande para além da sala de aula, da escola, passa a fazer parte do cotidiano e se estende por uma formação ao longo da vida.

4 CONCLUSÃO

Durante a produção do recurso didático Sistema Solar foi possível explorar o material utilizado como a garrafa PET e o papelão pelo manuseio e acesso. Foi satisfatório participar ativamente da confecção do Sistema Solar e posteriormente torná-lo como recurso didático e facilitador o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Ciências.

A oficina pedagógica proporcionou a argumentação sobre o tema por meio do diálogo, da leitura, escrita e da produção do recurso didático que permitiu a compreensão e importação da realização e execução dessa ação, contribuindo com a formação dos envolvidos, impactando positivamente no aprendizado de todos os participantes.

As atividades propostas possibilitaram a integração dos participantes com o tema e ainda com sugestão da realização de outras oficinas a partir de temas relacionados a experimentação no ensino de ciências e ainda a elaboração de jogos didáticos e digitais.

REFERÊNCIAS

DRUMOND, Vera Lúcia Mendes; PEREIRA, Walmir Fernandes; RIBEIRO, Felipe Vitorio. **OS RECURSOS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS E SUAS RELAÇÕES APLICADAS NA APRENDIZAGEM: um estudo em ciências e biologia**. Tecnologias, Trabalho e Formação Docente: desafios da educação na contemporaneidade - ISBN 978-65-5360-347-9 - Vol. 1 - Ano 2023 - Editora Científica Digital - www.editoracientifica.com.br.

MORAES, Roque. **Ciência para as séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1995.

NETO, Ernesto Rosa. **Laboratório de matemática**. In: Didática da Matemática. São Paulo: Ática, 1992.

OLIVEIRA, D.L. de. **Ciências nas salas de aula**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

PAIS, L. C. Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais[...]**. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1919t.PDF>.

ROSA, Sabrina Vale Rodrigues. **Ludicidade no ensino de ciências**. Monografia (Pedagogia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

ROYER, Marcia Regina; SILVA, Catiane Jordão da; ZANATTA, Shalimar Calegari. **O uso de experimentos como recurso didático para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Lat. Am. J. Sci. Educ. 6, 2019.

SALLES, G. D.; KOVALICZN, R. A. **O mundo ciências no espaço da sala de aula: o ensino como um processo de aproximação**. In: NADAL, B. G. (Org). Práticas pedagógicas nos anos iniciais. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SILVA, Ana Paula Ramão da et al. **A linguagem teatral na divulgação científica: Experiências e desafios no âmbito da formação de docentes**. Extensão em Foco, [S.l.], n. 26, jan. 2022. ISSN 2358-7180. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/80896>. Acesso em: 05 jun. 2024

VALLE, C. E. **Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente**. São Paulo: Pioneira, 1995.



TEATRO NA ESCOLA NO COMBATE A INDISCIPLINA- RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE COLORADO DO OESTE-RONDÔNIA

JOSÉ DIAS MOREIRA; VALDECIRA APARECIDA DA SILVA MOREIRA

RESUMO

Neste trabalho é apresentado relato de experiência do uso do teatro na escola como recurso no enfrentamento a indisciplina escolar e melhoria da aprendizagem dos conteúdos curriculares, em uma escola pública estadual no município de Colorado do Oeste Rondônia, nos anos de 2000 a 2016. São descritas partes das experiências vivenciadas enquanto educador apaixonado pela educação e com foco na transformação social dos alunos. Esse trabalho objetiva relatar as experiências na realização do Projeto, Arte: Teatro na Escola” com foco no combate a indisciplina escolar e melhoria na aprendizagem curricular e também evidenciar que o trabalho pedagógico quando conta com gestão participativa, união dos envolvidos o resultado tende a ser positivo. O material e método do presente estudo tem como procedimentos metodológicos a abordagem de uma pesquisa de campo por meio de relato da experiência vivenciada, ou seja ela é pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador se inseriu no campo da pesquisa, realizando constante avaliação e reavaliação no transcorrer do trabalho realizado, o trabalho também é bibliográfico uma vez que lançou mão de pesquisa, referenciais teórico na interpretação e análise de dados. Como resultado ao se analisar o presente trabalho, pode-se observar que ao se utilizar o teatro na escola como metodologia de trabalho os ganhos são reais, os fatores positivos superam os negativos, as conquistas e aprendizagens acompanham o aluno para além das aprendizagens curriculares. A evasão escolar ocorre muitas vezes por falta de projeto de vida, de motivação a continuação dos estudos. A exclusão social pode e deve ser combatida ou amenizada por meio de projetos que valorize o ser humano e eleve sua autoestima.

Palavras-chave: Teatro; Indisciplina; Conquistas; Valorização; Parceria.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de caso apresenta experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas no ano de 2000 a 2016. Pelo pesquisador autor do presente trabalho.

Frente a problemática da indisciplina na escola, das dificuldades nas aprendizagens dos alunos, principalmente em período pós pandemia o teatro na escola como metodologia de ensino pode e deve ser utilizado em benefício dos alunos e da sociedade como um todo.

O teatro na escola apresenta melhoria na aprendizagem de conteúdos curriculares e convivência pessoal e social. Boal (2013) aponta, que “o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real” (p. 18). O mesmo autor em 2015, ressalta que, o teatro é um instrumento de mudança pessoal e social.

Veja Boal (2013):

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido, deve se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno

teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. [...] O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (BOAL, 2013, p. 123-124.)

Nesse contexto Boal, acredita que o cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas sim, aquele que a transforma. Não basta viver em grupo, morar, trabalhar, se relacionar, se você não faz nada pela transformação da sua realidade.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo apontar, sugerir caminhos para o enfrentamento as dificuldades apresentadas pelos alunos bem como timidez, falta de foco, de determinação, por meio de trabalhos práticos envolvendo metodologia do teatro na escola.

2 MATERIAL E METODOS

A presente pesquisa é fundamentada na concepção qualitativa. Neste paradigma, o que caracteriza este trabalho é o conjunto de procedimentos previamente planejados que buscam soluções para determinado objeto e problema de pesquisa.

Segundo Merriam (1998, p. 5) pesquisa qualitativa “é um conceito guarda-chuva cobrindo algumas formas de investigação que nos ajuda a entender e explicar o significado do fenômeno social com a menor quebra possível do ambiente natural”.

Minayo (1999) elucida que qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa parecer, por mais ingênuo ou simples nas pretensões, tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos e práticos. A pesquisa realizada pode ser classificada em dois aspectos, quanto aos fins e quanto aos meios (VERGARA, 2005). Quanto aos fins, a pesquisa foi descritiva, pois tentou-se descrever como se utilizou do teatro na escola como metodologia de trabalho no combate a indisciplina escolar.

Quanto aos meios, a presente pesquisa pode ser caracterizada como relato de experiência ao apresentar-se de modo contextualizado, e objetivo como aporte teórico recorreu-se a autores tais como: Boal (2013), Teixeira(2007), Vasconcellos(1994), Vygotsky (1989,1994, 2001,2004,2005).

Para Gil (1994), a pesquisa bibliográfica apresenta-se como uma metodologia de pesquisa que subsidia teoricamente todas as demais metodologias investigativas, que exigem estudos exploratórios ou descritivos uma vez que permite uma ampla visão da problemática que permeia e conduz a investigação possibilitando também a construção literária de um quadro conceitual que envolve o objeto pesquisado.

Para fundamentação teórica do trabalho foi realizada investigação sobre os assuntos pertinentes ao tema e aos objetivos da pesquisa. O presente relato de experiência, fornece descrição do trabalho realizado por meio das oficinas de teatro, apresenta experiência vivenciada.

A coleta de dados aconteceu por meio do relato de experiência do pesquisador e a análise dos mesmos foram realizados a luz da pesquisa bibliográfica para permitirem a descrição dos fatos ocorridos, buscando constatar como a prática se relaciona com o referencial teórico exposto.

O campo de pesquisa utilizado nesse trabalho foi o relato de experiência do educador de uma escola pública com aproximadamente 700 alunos, (no ano de 2000) que formou turmas com 25 alunos no município de Colorado do Oeste-Rondônia, as oficinas citadas nesse relato ocorreram entre os anos de 2000 a 2016.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Enquanto educador da rede pública estadual de ensino, que exerceu seu labor em uma escola com aproximadamente 700 alunos, no município de Colorado do Oeste- Rondônia, entre estes de acordo com registros no Projeto Pedagógico, cerca de 80% pertencente a classe proletária.

No ano de 2000, senti uma necessidade de fazer algo a mais frente às problemáticas horas apresentadas, alunos com muito foco e determinação em contra partida alunos sem projetos de vida, com poucas perspectivas financeiras.

Emergiu o Projeto Arte: Teatro na Escola” de minha autoria. Ele consistia em realizar oficinas teatrais duas vezes por semana no período vespertino, porque eu era docente de sala de aula no período matutino, inviabilizando assim a realização de oficinas nesse período.

A ideia nasceu durante um conselho de classe, no qual os professores relataram problemas alarmantes de indisciplina e dificuldades na leitura e escrita, a Direção da escola pediu sugestões para sanar ou diminuir as dificuldades apresentadas.

Foram selecionados pela orientação escolar, (profissional que conhecia os alunos e sabia a realidade, quais os alunos apresentavam mais dificuldades em relação a indisciplina e dificuldades de aprendizagens) foram selecionados 25 alunos. As oficinas se iniciaram em parceria com a supervisão e a orientação escolar que me auxiliavam com impressão de textos, e disponibilizavam sala/ambiente para a realização das oficinas e providenciavam o figurino para a realização dos eventos.

A Direção da escola convocou os pais, falou sobre o projeto e as oficinas tiveram início em março do ano de 2000.

O trabalho não foi fácil, exigiu muito foco, força de vontade e determinação, mas logo os benefícios começaram a aparecer, principalmente porque os alunos viram ali, uma possibilidade de melhoria de vida de aprendizagem real, nas oficinas os alunos tinham a oportunidade de serem autores de suas próprias peças, de realizarem exercícios de dicção, relaxamento, entonação, posicionamento e de interpretação de textos, percebendo que poderiam ser autores de sua própria vida.

Lembrando que no ano de 2000, os alunos não tinham contato com computadores, que os cursos eram caríssimos e que devido as condições financeiras não tinham acesso a digitação.

No entanto aos alunos das oficinas eram destinados horários na escola onde eles poderiam aprender a tão sonhada oportunidade de digitar, e também a falar no microfone acoplado a caixa de som. Foi também oportunizado horário na Rádio Comunitária da cidade, aos sábados das 7:00 as 7:30 na qual eles poderiam cantar, ler textos poéticos, falar sobre projetos ambientais etc.

Os alunos das oficinas participaram também de concurso de teatro oferecido pela SEDUC, no qual ficaram em primeiro lugar e como prêmio ganharam além de troféus, um ingresso no Festival de Teatro no município de Rolim de Moura, (Lembrando que muitos desses alunos nunca tinham saído do município de Colorado do Oeste) com tudo pago, incluindo passagem, hospedagem, alimentação. (Todos os alunos da oficina foram contemplados e eu também, como acompanhante dos alunos).

No ano de 2002, no curso de especialização conheci o livro de Augusto Boal, teatro dos oprimidos e começamos a utilizar o método do Teatro do Oprimido, técnicas como: Teatro-Fórum: Teatro-Jornal, Teatro-Invisível, Teatro-Imagem, Arco-íris do desejo Teatro Legislativo e alguns jogos tais como: Quem sou eu? O que eu quero? Pesadelos de criança, Recorte encenado, Quebra de repressão, contar a sua própria história, ações essas que melhoraram e muito as oficinas, os alunos sentiam se cada vez mais motivados a participarem.

O projeto deu tantos resultados que teve continuidade até o ano de 2016. Com o propósito da elaboração desse presente relato localizei alguns dos alunos que participaram desse

projeto e tive algumas surpresas positivas e outras nem tanto.

Um aluno das oficinas teatrais do projeto de 2000 a 2016, aqui descrito é um brilhante advogado, usa as técnicas do teatro na defesa de seus clientes, outro é locutor de rádio, o amor nasceu nas visitas à rádio propiciada pelo projeto, outro é coordenador de eventos culturais e sociais, uma aluna faz mensagem ao vivo no disk coração, um participa da coordenação da igreja, realiza leitura, comentários, faz parte da equipe de cântico etc., uma realiza cerimônia de casamento, dois alunos estão fora do Brasil, vivendo em outro país e em contato por telefone me disse que as oficinas fizeram total diferença na vida deles, mostraram que eles eram capazes de realizarem seus sonhos, encontrei dois alunos da oficina que hoje são professores que utilizam o teatro como metodologia pedagógica em suas aulas. A princípio eram alunos tímidos, segundo eles as oficinas deram uma alavancada na vida profissional e pessoal deles.

Como nem tudo são flores, dois alunos das oficinas de teatro, hoje são usuários de drogas, um foi assassinado. E os demais não tive notícia. Ressalto que o número de desistência dos alunos no projeto foi mínimo, apesar das exigências nos cumprimentos de regras estabelecidas.

4 RESULTADOS

De acordo com Vasconcellos (1994), as causas da indisciplina podem ser provocadas pela: sociedade, família, escola, professor e aluno, para o autor estas causas estão profundamente entrelaçadas.

Cabe a escola procurar mecanismo junto a família para auxiliar as crianças na superação de traumas, desafios, dificuldades, etc.

Segundo Vasconcellos (1996), antigamente os alunos estudavam porque tinham em mente a perspectiva de uma recompensa no futuro. Hoje, porém, os alunos não vislumbram mais um futuro melhor por meio de um diploma.

Nas oficinas realizadas por meio do projeto “Arte: Teatro na escola” ao oportunizar os alunos a utilização do computador, do microfone, das visitas na rádio da cidade, estímulo na oralidade, dicção, entonação e posicionamento crítico social, resultou consideravelmente na melhoria da disciplina e dos conteúdos curriculares.

Para Vygotsky (1989), pela interação social, a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio. A cultura compartilha as formas de raciocínio, as diferentes linguagens (como a língua, a música, a matemática), tradições, costumes, emoções e muito mais chama de internalização "a reconstrução interna de uma operação externa" (p.63).

Evidencia-se por meio da pesquisa de Vygotsky, que a interação social pode determinar as reações das crianças, ao interagir em um grupo focado com objetivos determinados as ações do projeto provocou em alguns componentes mudanças sólidas na forma de agir e pensar. Vygotsky (2005, p.63) afirma que "O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem."

Sobre o teatro veja Boal (2013)

O Teatro Fórum – talvez a forma de Teatro do Oprimido mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos espect-atores – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos, e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. (p. 17-18, grifo do autor)

Ao utilizar as técnicas do teatro apresentado por Boal, as oficinas propiciaram aos

alunos e familiares momentos de liberação das emoções, de cumplicidade, ao verem a prateia se interagindo com eles, os alunos compreenderam melhor a dinâmica da necessidade do saber ouvir e falar na hora adequada, despertaram habilidades de se colocar no lugar do outro.

Para Boal (1991), não basta que a arte interprete a realidade, pois ela tem que propor transformações.

Sobre o tema em discussão veja Teixeira (2007):

Boal dá a palavra ao espectador, através do teatro viabiliza a possibilidade de relatarem as próprias vivências, desenvolverem sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Freire fornece ao educando, a autonomia da construção da palavra, para que ele possa interferir e transformar o mundo, pois ao dizer a própria palavra à pessoa inicia a construir conscientemente seus próprios caminhos. (p. 123)

A pesquisa traz à tona necessidade de se inserir na sociedade, para transformá-la, o teatro pelo teatro, encenação de peças para apresentações culturais na escola, em datas especiais, não produz mudança de comportamento, mas os exercícios, técnicas e jogos utilizados durante as oficinas semanais, de forma consciente e planejada são a cereja do bolo, elas sim produzem transformações sociais.

5 CONCLUSÃO

A indisciplina escolar, e as dificuldades de aprendizagem são tema recorrente, nas rodas de conversas entre professores e assunto de preocupação nos conselhos de classe.

Nesse íterim o presente relato de experiência tem relevância ao apresentar possíveis soluções por meio de trabalho já consolidado como oficinas de teatro na escola.

Após avaliação e reavaliação do Projeto, Arte: Teatro na Escola, realizado pela equipe idealizadora do mesmo concluiu-se que o mesmo não obteve 100% dos objetivos propostos inicialmente, mas fez a diferença na vida pessoal, profissional e social de alguns alunos.

Por meio da pesquisa bibliográfica verificou-se que o tema não se esgota nesse trabalho, pois existem um leque de possibilidades e publicações científicas que enriquecem a busca por soluções possíveis.

REFERENCIAIS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas. São Paulo, Cosac Naify, 2014.

Jogos para atores e não atores. São Paulo: Cosac Naify, 2015. FACHIN, Odília.

Fundamentos de Metodologia. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006. GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. 2007. 335 p. Tese (Doutorado em Educação e sociedade).

Departamento de Pedagogia Sistemática e Social/Universidad Autónoma de Barcelona,
Barcelona

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina** – construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

– Celso dos S. **Para onde vai o professor:** resgate do professor como sujeito de transformação. 3.ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Psicologia pedagógica São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Pensamento e linguagem São Paulo: Martins Fontes, 2005.

The Vygotsky reader Oxford: Blackwell, 1994.

A formação social da mente São Paulo: Martins Fontes, 1989.



O USO DO APARELHO CELULAR POR CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOSÉ DIAS MOREIRA; VALDECIRA APARECIDA DA SILVA MOREIRA

Introdução: As reflexões abordadas neste trabalho emergem da angústia enquanto educador, que exerce seu labor nos anos iniciais do ensino fundamental, no tocante ao uso da tecnologia digital, principalmente o celular, em sala de aula em período pós-pandemia do COVID-19. Período esse no qual as crianças ficaram à mercê do uso do aparelho celular de forma desacompanhada e desordenada. Não se pode negar que as tecnologias estão presentes na vida diária em sociedade, no entanto ressalta-se que em se tratando de crianças pequenas, que utilizaram dos celulares em sua grande maioria sem acompanhamento dos pais e sem controle, trazem consigo algumas sequelas entre elas a falta de atenção, concentração e socialização com outras crianças. **Objetivo:** o objetivo principal desse texto foi provocar reflexão nos pais e educadores em geral sobre a necessidade de se estabelecer critérios, horários, controles quanto ao uso do aparelho celular pelas crianças, convidar os pais a realizarem um monitoramento nos conteúdos acessados e elaboração de regras quanto aos horários de acesso dos filhos. **Materiais e Métodos** A presente pesquisa configura-se como uma abordagem qualitativa recorreu-se como instrumento metodológico, o estudo de artigos publicados nas plataformas digitais e observação de campo no chão da escola. Seguidos de catalogação e análise dos textos selecionados. **Resultado:** Como resultado deste estudo, chegou-se a algumas conclusões tais como: O uso descontrolado do aparelho celular pelas crianças causaram sequelas bastante significativas, entre elas dificuldades visuais, de concentração e atenção aos estudos, de socialização nas brincadeiras, dificuldade de postura correta, trouxeram alguns benefícios que foram a agilidade de acessar e pesquisar conteúdo no entanto as crianças observadas apresentam dificuldades para escreverem ortograficamente correto as palavras. **Conclusão:** Frente a pesquisa realizada e sua análise dos dados coletados evidenciou-se que no período pandêmico o aparelho celular foi fundamental para a continuidade das atividades docentes, apesar de sua suma importância nesse período em especial, hoje faz-se necessário e urgente o controle do seu uso por pais e educadores em benefício da saúde física e mental das crianças.

Palavras-chave: **CELULAR; ESCOLA; EDUCADOR; PAIS; SEQUELAS**



PROJETO LEITURA É SAÚDE: DEMOCRATIZANDO O ACESSO À LEITURA E INFORMAÇÃO PARA TODOS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CAMILLA STEPHANE OLIVEIRA SILVA; LETÍCIA DE OLIVEIRA ROCHA;
FERNANDA APARECIDA XAVIER DA COSTA MOL; THAÍS VIEIRA E SILVA; KARLA
RONA DA SILVA

RESUMO

Introdução: A leitura é de extrema importância para os indivíduos, contribuindo significativamente para a sua formação como cidadãos e seres sociais, uma vez que, por meio dela, adquirem-se conhecimento e informação. Além disso, a leitura promove reflexões e fomenta a criação de um ser pensante, capaz de ponderar sobre direitos e deveres no contexto social. O Projeto Leitura é Saúde, iniciado em 2019, visa oferecer uma variedade de literatura para promover o desenvolvimento pessoal e intelectual dos participantes no campus saúde da UFMG. **Objetivos:** Disponibilizar uma biblioteca pública itinerante com amplo acervo literário visando promover a saúde mental e estimular o desenvolvimento educacional em todas as áreas de formação. **Metodologia:** O projeto ocorre com a participação de estudantes de graduação da Escola de Enfermagem da UFMG. Atende a todos os frequentadores do campus. Um formulário Google é usado para monitorar e quantificar os resultados, registrando a quantidade de livros expostos, doados e absorvidos pela comunidade, facilitando a avaliação da eficácia do projeto e seu alcance. **Resultados:** Quantidade de livros recebidos por meio de doações: 2718 exemplares. Somatório de livros absorvidos pela população nos anos de 2022 a 2023: 2550 exemplares. **Conclusão:** Esta ação democratiza o acesso à educação e a leitura por meio da disponibilização de livros. Concedeu mais de 1000 livros por semestre de variados gêneros à população circulante do campus e promoveu desenvolvimento intelectual e pessoal por meio da disponibilização de um rico acervo literário.

Palavras-chave: literatura; democracia; mídia social; inclusão; biblioteca itinerante

1 INTRODUÇÃO

A leitura é de extrema importância para os indivíduos, contribuindo significativamente para a sua formação como cidadãos e seres sociais, uma vez que, por meio dela, adquirem-se conhecimento e informação (Macedo; Dias, 2024; Brito, 2010). Além disso, a leitura promove reflexões e fomenta a criação de um ser pensante, capaz de ponderar sobre direitos e deveres no contexto social (Brito, 2010). Conforme mencionado por Macedo e Dias (2024), a leitura é fundamental, pois não se limita apenas à decodificação de códigos linguísticos, mas também envolve a interpretação da realidade, gerando conexões com o texto e ideais, afirmando e reafirmando significados e interpretações aplicáveis à vida.

Outrossim, a leitura promove a saúde mental do indivíduo. De acordo com a World Health Organization (1976), saúde mental é definida como estado que o indivíduo consegue ter controle das suas emoções, exercer atividades diárias de forma plena e contribuir para o meio social onde vive. Dito isso, a leitura é um grande agente promotor da saúde mental, uma vez que é capaz de gerar conexões com o texto e enredo das histórias. Essas conexões geram

sentimentos nos indivíduos que estimulam determinadas áreas do cérebro que assim liberam hormônios associados a sensações prazerosas (Freire, *et al.*, 2021).

De acordo com um estudo desenvolvido por Barros *et al.* (2024) com alunos de uma universidade, a biblioterapia, se apresenta como uma estratégia terapêutica para saúde mental que pode ser realizada individualmente ou em conjunto. Essa demonstrou que a leitura é capaz de transformar o emocional dos indivíduos proporcionando diálogos internos por meio de metáforas e simbolismos. Além disso, enfatiza que a leitura atua nas modulações de emoções por meio da catarse, evidenciando assim, seu efeito terapêutico (Barros *et al.*, 2024). Ademais, de acordo com Ferreira, 2003 quando os indivíduos leem, é construído um texto paralelo relacionado ao trecho que está sendo lido no momento e esse texto criado está atrelado às vivências únicas de cada ser gerando assim, um texto individual para cada leitor.

Assim, a leitura contribui para reflexões únicas e proveitosas para cada leitor, sendo um momento que propicia a reflexão de pontos da vida do indivíduo que contribui para sua evolução terapêutica. Diante disso, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência e os resultados efetivos do Projeto Leitura é Saúde, desenvolvido na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O projeto oferece livros gratuitos à população circulante do campus saúde da UFMG, com o objetivo de democratizar o acesso à leitura e à informação. Esse projeto não apenas incentiva o hábito da leitura entre os frequentadores do campus, mas também busca melhorar o bem-estar e a saúde mental dos mesmos, contribuindo para a formação de uma comunidade mais informada, crítica e saudável. Ao oferecer uma variedade de livros que abrangem diversos gêneros e tópicos, o Projeto Leitura é Saúde cria um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e coletivo, promovendo a inclusão social e o acesso ao conhecimento de forma ampla e democrática.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Projeto Leitura é Saúde é um projeto de extensão que foi fundado em 2019 na Escola de Enfermagem da UFMG em decorrência de uma demanda social observada pela docente coordenadora do projeto juntamente dos protagonistas da extensão desenvolvida. Por se tratar de um campus saúde e do complexo hospitalar anexo ao centro universitário, há a presença de inúmeros pacientes e acompanhantes todos os dias que passam um considerável tempo na unidade hospitalar. A partir dessa observação e da conversa com os usuários do hospital e dos ambulatórios, foi sugerido pela população que tivesse alguma atividade que fosse possível oferecer a eles para que passassem menos tempo ociosos durante o período de espera. Vale ressaltar que esses pacientes em alguns casos passam até 08h por dia no campus saúde, uma vez que muitos são de outros municípios do Estado de Minas Gerais, distantes da capital Belo Horizonte. Diante disso, a ideia da distribuição de livros de maneira gratuita surgiu e tomou tal relevância que hoje é utilizado por todas as pessoas circulantes do campus, estudantes, funcionários da Universidade e do complexo hospitalar, além do público principal, os pacientes e acompanhantes.

Dito isso, o projeto tem por objetivo ofertar à população circulante livros gratuitamente com o intuito de propiciar oportunidade de aprendizado e acesso à informação, além de um momento de distração para mente promovendo assim a saúde mental. Para isso, conta com um acervo literário diverso originado de doações de pessoas físicas e/ou instituições e com a atuação de 15 alunos dos cursos ofertados na Escola de Enfermagem da UFMG, sendo Enfermagem, Nutrição e Gestão dos Serviços de Saúde. A metodologia do projeto consiste na atuação em duas modalidades: presencial e online. No presencial a atuação dos protagonistas consiste em, de acordo com a escala de horários de cada, expor e retirar a biblioteca itinerante do local estratégico de alocação, receber e catalogar os livros doados para o projeto. A biblioteca itinerante é exposta três vezes na semana em um ponto estratégico para

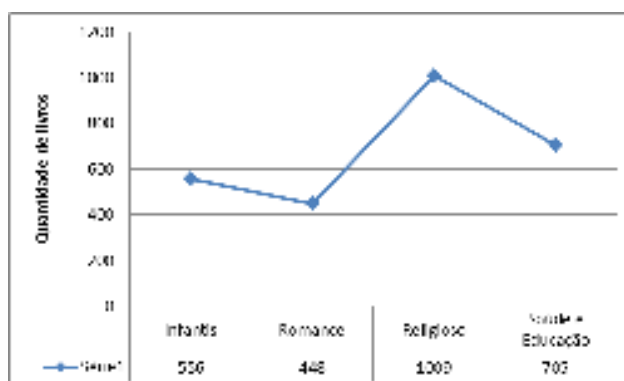
os usuários, em dois dias da semana a biblioteca é aberta para toda a população do campus e em um dia da semana a biblioteca itinerante fica montada dentro do prédio da Escola de Enfermagem da UFMG para disponibilizar livros técnicos científicos aos graduandos. Para a exposição e para certificar os resultados, os livros são organizados em categorias, sendo elas: Romance, Religioso, Infantil e Educação e Saúde. São expostos em média 50 livros por dia, divididos em 4 gêneros literários. O quantitativo de livros é sempre registrado em um formulário Google que é dividido em 3 sessões: Exposição, Retirada e Doações e para cada um dessas sessões há sempre as 4 categorias de livros que constam no acervo do projeto. Assim, os alunos responsáveis pela exposição registram a quantidade de livros expostos separados por generos e da mesma forma, os alunos responsáveis pela retirada registram quantos livros sobraram ao final do turno do projeto para, assim, chegar ao valor de quantos livros foram absorvidos pelos participantes do projeto, ou seja, pela subtração entre os expostos com os que foram retirados. Esse formulário sempre é preenchido na exposição e retirada, pois é de grande importância para determinação dos indicadores do projeto.

As atividades remotas do projeto versam sobre a atuação pela plataforma midiática *Instagram*. Nessa rede social é desenvolvido o trabalho de incentivo à leitura e ao acesso à informação por meio da publicação de *posts* semanais, organizados em três *posts* por semana. Os *posts* visam contemplar os livros presentes no projeto, então dessa maneira, são indicados livros presentes no acervo do projeto, para incentivar os usuários a usufruir do projeto e dos livros oferecidos. Dessa maneira os três *posts* têm foco informacional, sendo intitulados “livro da semana” que tem por objetivo apresentar um resumo da obra literária para instigar a leitura do livro, “autor da semana” que traz em formato de *reels* curiosidades sobre o autor e sobre outros livros escritos por esse, e “sexta poética” que apresenta sempre um trecho da obra literária da semana.

Para mensurar os resultados obtidos no *Instagram* é registrado e somado a quantidade de visualizações de cada *reels* publicado, bem como a quantidade de comentários e curtidas, para assim, analisar se a página social tem cumprido seu papel como disseminador de informações e do acesso à leitura.

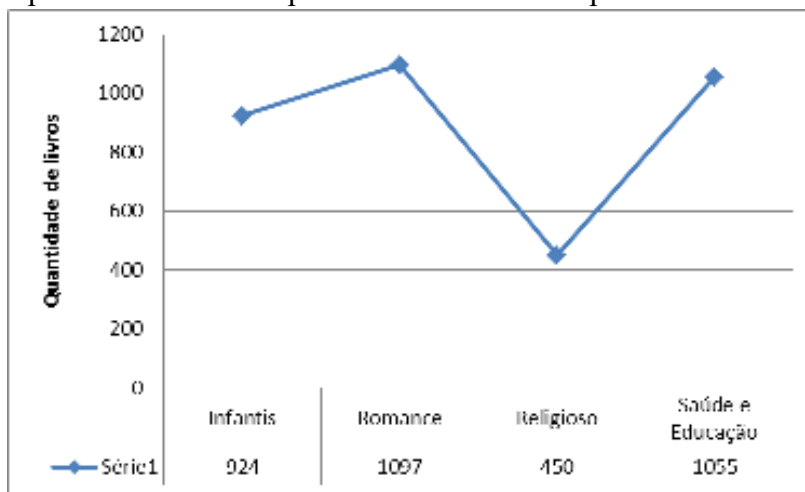
Portando, os resultados obtidos durante o período de 2022 a 2023 com a atuação presencial, com relação à quantidade de livros recebidos por meio de doações, o total foi de 2718 exemplares nesse período, distribuídos da seguinte forma: 448 romances, 1009 religiosos, 556 infantis e 705 de saúde e educação (Gráfico 1). No total, foram expostos 3526 livros (uma vez que o acervo foi iniciado em 2019), sendo 924 infantis, 1097 romances, 450 religiosos e 1055 de saúde e educação (Gráfico 2). Destes livros expostos, 2550 foram absorvidos pela população, abrangendo diversos gêneros literários: 702 infantis, 759 romances, 305 religiosos e 784 de saúde e educação (Gráfico 3).

Gráfico 1: Livros recebidos por doação relacionados por estilos literários no período de 2022-2023



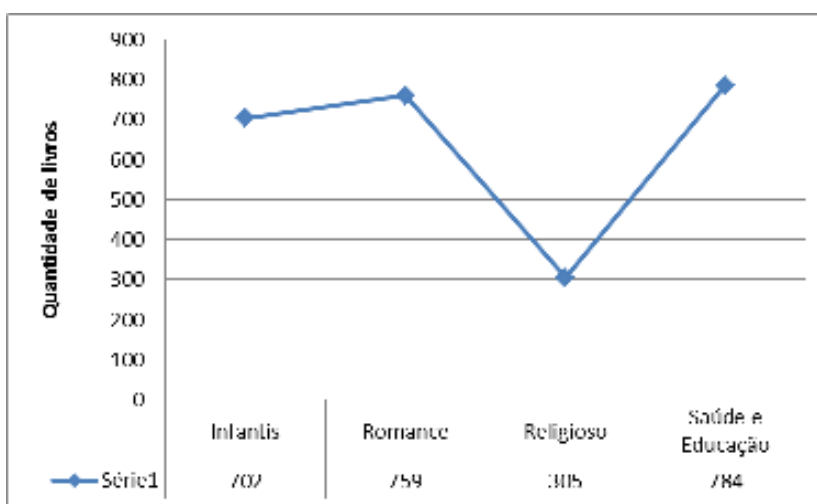
Fonte: arquivo do projeto, 2024

Gráfico 2: Livros expostos relacionados por estilos literários no período de 2022-2023.



Fonte: arquivo do projeto, 2024

Gráfico 3: Livros absorvidos pela população relacionados por estilos literários no período de 2022-2023.



Fonte: arquivo do projeto, 2024

O projeto foi originado no início de 2019 antecedendo o período da pandemia do Covid-19, e quando foi estipulada a medida de segurança pública de isolamento social, as atividades presenciais foram paralisadas e permaneceram exclusivamente as atividades online. Durante a pandemia, foram realizadas 34 *lives* no *Instagram*, organizadas em diferentes séries temáticas para atender os diversos públicos do projeto. Os temas abordados incluíram: Bate-papo Interativo (08), Momento da Leitura (11), Espaço para Crianças e Pais (09) e Entrevistas (06). Além disso, foram produzidos 5 *podcasts*, disponíveis nas principais plataformas como *YouTube* e *Spotify*. No *Instagram*, foram criados 122 *reels*, vídeos curtos e interativos, que acumularam mais de 48 mil visualizações. Também foram feitas 30 publicações com poesias e trechos de grandes obras. As interações e visualizações vieram de usuários de vários países, incluindo Brasil, Portugal, Suécia e Estados Unidos, ressaltando o alcance do projeto. Esses resultados destacam a eficácia do projeto na promoção da leitura como um meio de desenvolvimento, aquisição de conhecimento e melhoria da qualidade de vida.

No período de 2022 a 2023 o projeto teve 565 seguidores e foram realizados 50 *posts*, com 692 curtidas e 48 comentários, incluindo 16 *reels* que tiveram 83,9 mil visualizações,

sendo que o mais visualizado alcançou 70 mil visualizações e 180 curtidas.

3 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos pelo projeto demonstram sua significância para a promoção do acesso à leitura e à informação. De acordo com Brito (2010) a leitura é de suma importância para formar pensamentos críticos e um ser social capaz de conviver na sociedade expressando seus direitos e deveres. Diante disso, o projeto contribuiu durante o período analisado para a formação do cidadão e para a promoção de informação, uma vez que no total foram absorvidos pela população 2550 livros, como descrito no Gráfico 3.

Além disso, o trabalho que o projeto realiza é de grande relevância uma vez que ao analisar a população brasileira em 2023, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 60,1% da população do Brasil recebia até um salário mínimo, sendo assim, com esse valor, ao pensar que existem outros gastos como as contas, aluguel e alimentação é difícil de conseguir adquirir livros. Vale ressaltar que no Brasil os livros são considerados artigos de luxo em decorrência de seus valores altíssimos. Assim, o projeto contribui de forma eficiente para o aumento do acesso à leitura. Em Minas Gerais cerca de 58,6% da população recebe até um salário mínimo, demonstrando a significância da atuação do projeto de extensão para a promoção da democracia (IBGE, 2023).

O Hospital das Clínicas e os ambulatórios anexados ao campus saúde da UFMG são 100% públicos, atendendo amplamente a população sem acesso a planos de saúde privados. Dessa forma, fica evidente que o projeto é de grande importância, pois consegue beneficiar toda sociedade. No gráfico apresentado é possível visualizar a participação ativa da população no projeto, uma vez que registrou 2718 doações, com destaque para a categoria “Religioso” com 37,1% do total e “Saúde e Educação” representando 25% do total dos livros recebidos por doação. Com relação ao Gráfico 2 é possível observar o quantitativo de livros expostos pelo projeto no período de 2022 a 2023, sendo 3526 livros no total. O destaque foi para a categoria “Romance” com 31,1% e “Saúde e Educação” representando 29,9% do total. Vale destacar que o projeto conta com um acervo literário pré existente e não somente com as doações realizadas dentro desse período, por isso a grande distinção quantitativa entre os mais doados sendo “Religioso”, mas o mais exposto ser “Romance”, uma vez que é a categoria literária mais presente no acervo do projeto.

Os resultados obtidos nas mídias sociais destacam a importância do perfil no *Instagram* do Projeto Leitura é Saúde. De acordo com Pereira (2018), as redes sociais se configuram como um meio de disseminar informação e conhecimento, uma vez que exercem forte influência no comportamento da social e no modo de pensar desses indivíduos. Diante disso é importante ratificar que no período de 2022 a 2023 o projeto alcançou 565 seguidores e obteve produções que chegaram a diversos países, tais como Portugal, Brasil, Suécia e os Estados Unidos. Além disso, os *reels* tiveram em seu total 131,9 mil visualizações, demonstrando assim seu papel como disseminador de informação sendo cumprido.

4 CONCLUSÃO

O projeto democratiza o acesso à educação e a leitura. Promove desenvolvimento intelectual e pessoal por meio da disponibilização de um rico acervo literário.

Ademais, oportuniza o contato com mais de 1000 livros por ano de variados gêneros a população circulante do campus universitário.

Como perspectivas futuras é pretendido realizar um trabalho de campo para coletar dados sobre as impressões qualitativas dos usuários do projeto, para identificar o impacto individual e coletivo da atuação do projeto Leitura é Saúde.

REFERÊNCIAS

DE BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano IV-Nº VIII-JUN, 2010. Disponível em: http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2024

FERREIRA, D. T. Biblioterapia: uma prática para o desenvolvimento pessoal. ETD: **Educação Temática Digital**, v. 4, n. 2, p. 3, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/620>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

FREIRE, K. T.; GODINHO, R.P; DA SILVA, J. J. T.; DE SOUZA, R.M.; ROCHA, W. D. R. 56. Leitura e saúde mental: concepções preliminares. **Revista Philologus**, v. 27, n. 79 Supl., p. 750-60, 2021. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/83>. Acesso em: 29 de maio, 2024.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira : 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. - Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 152 p.: il. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 53). Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/sis-ibge-2023.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

MACEDO, R.; DIAS, M. A. T. A Importância da Leitura na Educação Infantil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/2168>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

PEREIRA, C. A. A mídia na Ciência da Informação. **Transinformação**, v. 30, p. 141-152, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/nsdBmvfdqSQMGCPvYyNnVMb/#>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Improving health literacy for Canadians. Ottawa, **Public Health Agency of Canada**, 2012. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/128703/e96854.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2024.



A ESCRITA DE SI EM DIÁRIOS VIRTUAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO

GIANE BENDER; LISIANE MACHADO DE OLIVEIRA MENEGOTTO

Introdução: utilizando-se da escrita distinta da proposta pedagógica e transpondo barreiras para além do que é contemplado no contexto escolar, esta intervenção foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de caráter psicanalítico, com 15 alunos, de ambos os sexos e idades entre 11 e 12 anos, do sexto ano do ensino fundamental de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre. **Objetivos:** relatar a experiência e impressões da pesquisadora responsável pela intervenção. **Relato de experiência:** os 4 encontros desta intervenção ocorreram no segundo semestre de 2023. A turma que foi designada para participar deste estudo era composta por 28 alunos e 15 deles optaram por integrar esta pesquisa e, os demais, por continuar as atividades pedagógicas já sugeridas pela professora. Através das páginas online de diários, os participantes puderam, durante o período de um mês, registrar e elaborar as angústias e eventos experienciados por este momento de transição entre a infância e a adolescência. Após os encontros realizados com o grupo participante, foram elaborados escritos compondo o diário de experiência da pesquisadora, com impressões, percepções e reverberações a posteriori. Ser convidada a adentrar neste universo pelos próprios participantes foi algo possível de atribuir principalmente à transferência que seu deu durante os encontros. considerando esta experiência, foi possível proporcionar um espaço de escuta e atenção livre de julgamentos. A ideia de escrever em diários pautou-se na utilização da escrita como uma função libertadora, preconizando uma forma solta e autoral, capaz de produzir uma condição de “falar com” e de certa maneira e corresponder a esse desejo de interlocução percebido. **Conclusão:** muitas são as razões pelas quais as pessoas passam a se engajar na escrita de diários, muitas vezes chamados de "amigos", pois podem representar um espaço de amparo. Cada participante é um mundo, na sua singularidade e desejo, com seu próprio idioma e forma de colocar isso para o outro. Poder ler os diários que carinhosamente foram compartilhados e ouvir estes jovens foi um mergulhar em um universo que poucos adultos podem experimentar, um convite para conhecer para além do que estes jovens escrevem, e sim, o porque eles escrevem.

Palavras-chave: **ADOLESCÊNCIA; DIÁRIOS VIRTUAIS; ESCRITA DE SI; PSICANÁLISE; INTERVENÇÃO**



DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE LIBRAS B DA UFAM

LUCAS DA COSTA FONSECA

RESUMO

Este relato de experiência trata do ensino de Libras no ensino superior para estudantes de licenciatura e bacharelado, com o intuito de destacar a maneira como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem nesse âmbito no período 2023-2024. Esta língua é amplamente utilizada pelas comunidades surdas do Brasil e possui reconhecimento legal, com isso, ressalta-se a importância de que haja visibilidade voltada à Libras. O objetivo é apresentar os procedimentos a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes ouvintes da disciplina. Quanto ao arcabouço metodológico, este trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e também engloba o método de observação participante. Os resultados obtidos a partir da observação e reflexão acerca do ensino implementado na disciplina apontam que a utilização de literatura em sinais pode possibilitar um melhor aprendizado aos alunos ouvintes, conforme a experiência do docente autor deste relato e também de acordo com a contribuição teórica explicitada. Além disso, o docente responsável pela disciplina teve a preocupação de considerar os interesses dos alunos no momento do aprendizado, a fim de proporcionar conteúdos condizentes com as expectativas e necessidades da turma. Outro ponto que cabe destacar é o envolvimento com a comunidade surda, porque dessa maneira o professor consegue aperfeiçoar suas práticas no uso da língua e isso pode também refletir em uma melhora na qualidade do ensino propiciado aos alunos. Com base nas reflexões do empreendida, conclui-se que o professor utilizou materiais atrelados à visualidade inerente às línguas de sinais, para que fosse possível proporcionar momentos de aprendizado aos alunos.

Palavras-chave: Vivências; Professor; Comunicação; Língua de Sinais; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência visa apresentar e discutir a experiência vivenciada no ensino de Libras na disciplina Libras B, em nível superior, para alunos ouvintes da Universidade Federal do Amazonas.

No quesito justificativa, é válido salientar que a Libras é reconhecida como língua legítima presente nas comunidades surdas. Seu reconhecimento é atrelado à Lei nº 10.436/2002. Portanto, é imprescindível que haja práticas, pesquisas e ações que estimulem uma maior visibilidade a esta língua.

Além do exposto acima, este trabalho também propõe-se a destacar a presença do ensino da Libras no ensino superior, com o objetivo de mostrar que é importante viabilizar espaços de interação e de ensino-aprendizagem a universitários que cursam bacharelados e licenciaturas.

A estrutura metodológica delineada para a presente pesquisa está ancorada nas seguintes abordagens: pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e, por último, na abordagem de observação participante.

Os resultados demonstraram que a disciplina de Libras B desempenha um papel primordial na formação de bacharelados e licenciandos que poderão, futuramente, ter contato com pessoas surdas e em uma situação assim, será válido ter conhecimento prático da Libras para atender o público surdo de maneira adequada. Dessa maneira, conclui-se que a Libras deve estar presente em mais ambientes educacionais, para que o aprendizado desta língua seja cada vez mais estimulado.

O objetivo deste trabalho é apresentar estratégias adotadas para o ensino da disciplina Libras B, na UFAM, com a utilização de Literatura em Libras, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa a estudantes ouvintes matriculados.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Metodologicamente, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), este relato de experiência constitui-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e observação participante. As escolhas metodológicas se justificam porque a perspectiva qualitativa considera aspectos relativos à subjetividade dos participantes, nesse caso a do professor que ministrou a disciplina de Libras B na universidade. É, também, bibliográfica, porque foi necessário trazer diálogos teóricos já publicados anteriormente e que são pertinentes para este trabalho. Configura-se como observação participante porque o professor da disciplina esteve inserido e engajado nas atividades de ensino-aprendizagem ocorridas no ambiente universitário, isto é, na sala de aula, durante as vivências que culminaram neste manuscrito.

O presente trabalho aborda uma vivência que acontece até o presente momento na UFAM. Quanto ao recorte temporal, esta pesquisa refere-se às vivências no período de 2023 até 2024, que serão descritas e analisadas de maneira precisa nos resultados e discussão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mussi *et al.* (2021) defende que nas IES¹, o relato de experiência é uma maneira de publicar ações desenvolvidas nesses ambientes, que envolvem as seguintes áreas: ensino, pesquisa e extensão. A experiência relatada e discutida nesta parte do trabalho está ligada ao ensino da Libras, ou seja, de um tipo específico de linguagem constituído por um sistema de comunicação e expressão capaz de propiciar uma produção infinita de textos no cotidiano (Kenedy, 2013).

Este tópico visa apresentar questões relativas ao ensino na disciplina, abordando questões sobre como ocorreu, período, perfil dos estudantes, metodologias de ensino adotadas pelo professor ministrante e, por último, as possíveis contribuições que a disciplina de Libras B pode ter na formação de estudantes e futuros profissionais que tiveram sua formação inicial na UFAM.

Os alunos matriculados na disciplina de Libras B, em 2023 e 2024, optaram por estudar esta língua por diferentes motivos, a depender do interesse individual de cada um. Gesser (2012, p. 45) aponta que o público pode ter interesse em aprender uma língua adicional para conseguir uma boa oportunidade de emprego, para ser professor e ensinar a língua, para conhecer a literatura especializada produzida por pesquisadores, também pode ser um objetivo passar em exame de proficiência etc. Além desses motivos profissionais e educacionais, há também motivos pessoais, ou seja, quando a pessoa aprende para aumentar seu repertório cultural, conhecer novas pessoas e com interesse em novas amizades etc.

A autora corrobora o interesse que os alunos da disciplina têm, a partir da observação do professor, visto que em todas as turmas que o professor e autor deste manuscrito assumiu para ministrar, há alunos que se interessam pela Libras porque têm um ou todos os três interesses supracitados, isto é, o interesse profissional, educacional e pessoal.

O professor, ciente de sua responsabilidade de proporcionar um ambiente de

¹ Instituições de Ensino Superior

aprendizagem significativa, está imerso em práticas da comunidade surda, apresenta em sala propostas de práticas/atividades que envolvam a linguagem utilizada pelos falantes da Libras.

Dessa forma, Segala (2010) enfatiza que o tradutor deve estar imerso na comunidade surda para ter práticas satisfatórias em sua atuação. O professor de Libras também precisa, visto que este também atua na comunidade surda e “[...] deve conhecer profundamente as várias nuances das duas culturas[...]” (Segala, 2010, p. 8).

A metodologia utilizada na disciplina priorizou o ensino de conteúdos práticos da Libras, viabilizado por meio de vídeos abordando literatura em sinais. Com relação a isso, “ao visualizarem poemas, contos, folclore, narrativas em Libras, começam a despertar para a língua e suas formas criativas de expressão” (Quadros, 2019, p. 171).

Assim, o professor utilizou vídeos de seu acervo particular, também vídeos de textos literários, disponíveis na plataforma YouTube, que apresentam a língua de sinais em diferentes gêneros textuais, para que os alunos pudessem desenvolver suas habilidades de produção e percepção da Libras.

A disciplina focalizada visa contribuir com conhecimentos básicos referentes à Libras, para que os aprendizes obtenham uma competência para se comunicar com pessoas surdas que utilizam a Libras. Nesse sentido, o ensino foi pautado na importância de produzir e compreender sinais dispostos na comunicação visual por meio da língua de sinais, porque “[...] tais habilidades (“falar” e compreender sinais) são elementares e vitais para o ensino, pois são formas e competências possíveis que o aprendiz irá vivenciar e usar nas situações de interação [...]” (Gesser, 2012, p. 130). Portanto, as aulas foram realizadas com o fomento a práticas de percepção e produção da língua, principalmente por meio da utilização da literatura em Libras disponível em vídeos de sinalizantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intuito destacar e discutir a importância do ensino na disciplina de Língua Brasileira de Sinais B, realizada no âmbito do ensino superior da Universidade Federal do Amazonas, de 2023 até 2024, em que as aulas foram ministradas para alunos ouvintes.

Conclui-se que o professor responsável pela disciplina considerou os interesses dos alunos em aprender uma língua adicional, utilizou metodologias que privilegiam a interação, a comunicação, além de levar para a sala de aula materiais que evidenciam o uso real da língua presente nos discursos produzidos na comunidade surda.

Deste modo, os resultados também sugerem que a utilização de literatura em sinais é uma alternativa profícua para o ensino-aprendizagem desta língua, porque estimula a prática da percepção e uma posterior produção de textos diretamente em Libras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KENEDY, E. Linguagem, sociedade e cognição. In: PAES, Roberto (org.). **Língua, uso e discurso:** entremeios e fronteiras. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed.

São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 2 jun. 2024.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

SEGALA, R. R. **Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais**. Santa Catarina: UFSC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94582>



INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: LICENCIATURA EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNIFACVEST

**DAILANE DA SILVA; GILSON CARLOS ANTUNES DE LIMA; JOSÉ ADEMAR
WALTRICK; LUIS FELIPE STANCKE**

RESUMO

O curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional do Centro Universitário – UNIFACVEST visa formar educadores inovadores, preparados para integrar tecnologia e métodos pedagógicos avançados no ambiente educacional. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica para compreender a integração de tecnologia e inovação na educação, fundamentada em teorias como o Construtivismo de Piaget, o Conectivismo de Siemens e a pedagogia crítica de Freire. O curso abrange desde disciplinas tradicionais até práticas inovadoras, como gamificação e ambientes virtuais de aprendizagem, com um forte foco em inclusão e diversidade. Os resultados indicam que a tecnologia pode transformar o ensino, tornando-o mais interativo e acessível. A conclusão reforça a necessidade de capacitação docente e planejamento cuidadoso para a implementação eficaz das tecnologias educacionais, sugerindo futuras pesquisas sobre sustentabilidade e escalabilidade dos programas em diferentes contextos.

Palavras-chave: tecnologia educacional; inovação; construtivismo; conectivismo; pedagogia crítica.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Tecnologia Educacional do Centro Universitário – UNIFACVEST é projetado para formar educadores inovadores, capazes de integrar tecnologia e métodos pedagógicos avançados no ambiente educacional.

Este curso busca oferecer uma formação abrangente e inovadora em educação, navegando por uma variedade de disciplinas que se interconectam para moldar educadores capacitados para os desafios contemporâneos. Desde a base conceitual em "Filosofia da Educação" e "História da Educação" até as práticas inovadoras em "Do Analógico ao Metaverso" e "Gameificação na Educação", o currículo é desenhado para abranger todas as dimensões do processo educacional. O foco está em criar uma ponte sólida entre a teoria tradicional e as metodologias avançadas, como as "Metodologias Ativas" e a "Aprendizagem Baseada em Equipes de Trabalho".

Exploramos também a integração das tecnologias digitais através de disciplinas como "Tecnologias Digitais e Arquitetura da Informação" e "Produção de Mídias Digitais", preparando os futuros educadores para utilizar eficazmente as ferramentas digitais no ensino. A legislação atual e a ética profissional são cobertas em "Legislação Educacional", assegurando que os educandos não apenas ensinem, mas também operem dentro dos parâmetros legais e éticos.

Além disso, a inclusão e a diversidade são pilares centrais, com disciplinas como "Formação Docente para a Diversidade" e "Fundamentos do Transtorno do Espectro

Autista", que capacitam os educadores para atender às necessidades de todos os alunos. Complementarmente, a estrutura curricular inclui múltiplas "Atividades Curriculares de Extensão" e "Projetos Integradores Interdisciplinares", que permitem aos alunos aplicar o conhecimento adquirido em situações reais e multidisciplinares, promovendo uma educação que é tão prática quanto é teórica.

Este curso é uma jornada através do conhecimento, da ciência e da inovação, projetado para equipar educadores com as competências necessárias para liderar e transformar o ambiente educacional em qualquer nível, respeitando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fomentando um compromisso com a educação ambiental e cidadania.

A fundamentação teórica deste trabalho é baseada em uma série de estudos e teorias que exploram a intersecção entre tecnologia e educação, delineando como esses elementos podem ser integrados para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Entre as principais teorias, destaca-se o Construtivismo de Piaget, que enfatiza a importância de proporcionar aos estudantes um ambiente onde possam construir seu conhecimento de forma ativa, algo que a tecnologia educacional facilita através de recursos interativos e personalizáveis.

O conhecimento é por ele elaborado. Nas palavras piagetianas: [...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] (PIAGET, 1970, p. 30).

Adicionalmente, a teoria do Conectivismo de Siemens oferece insights valiosos sobre como a tecnologia pode ser usada para conectar estudantes a redes de informação vastas e diversificadas, promovendo um aprendizado que é mais adaptativo e centrado no aluno. Essa teoria é especialmente pertinente na era digital, onde o conhecimento é fluido e acessível de diversas formas.

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, Rede, e Teorias da Complexidade e Auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. (SIEMENS, 2004, p.5-6).

A pedagogia crítica de Freire também é instrumental para este estudo, uma vez que promove a educação como uma prática de liberdade e sugere que a tecnologia seja utilizada para transformar a relação tradicional entre professor-aluno, incentivando uma abordagem mais dialogada e menos autoritária no ambiente educacional.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Em termos práticos, estudos sobre a aplicação da Gamificação na educação mostram como elementos de design de jogos podem ser utilizados para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, levando a uma aprendizagem mais profunda e retida. Além disso, as pesquisas sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem ressaltam como essas plataformas podem oferecer experiências de aprendizado ricas e variadas que transcendem os limites físicos da sala de aula tradicional.

Kapp (2012) define gamificação como o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar as pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas. A Gamificação pode ser resumida como o uso de elementos de jogos em contextos não relacionados com jogos (Deterding et. al, 2011), (Cunha, 2014).

Karl Kapp (2012) descreve a gamificação como uma aplicação dos mecanismos, estética e pensamento dos jogos para envolver pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas. Essa definição enfatiza a gamificação como uma ferramenta poderosa para aumentar o engajamento e a motivação, utilizando as dinâmicas envolventes típicas dos jogos. Já Deterding et al. (2011) e Cunha (2014) oferecem uma visão mais simplificada, resumindo a gamificação como o uso de elementos de jogos em contextos que não são, originalmente, relacionados a jogos. Esta definição se concentra na transferência dos componentes dos jogos (como pontuação, níveis, desafios) para outros cenários, como educação, marketing ou recursos humanos, com o objetivo de tornar essas atividades mais atraentes e interativas.

Juntas, essas perspectivas ajudam a entender tanto a teoria quanto a prática da gamificação, ressaltando sua relevância e potencial em diversas áreas.

Para contextualizar a aplicação dessas teorias no ambiente educacional brasileiro, é essencial considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a integração das competências gerais e habilidades específicas no uso de tecnologias digitais, assegurando que o processo educativo prepare os alunos para os desafios do século XXI. Segundo a BNCC, a Competência Cultura Digital na BNCC visa ensinar a "[...] utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (BRASIL, 2017, p. 9).

A revisão da literatura e as teorias discutidas fundamentam de maneira robusta a integração da tecnologia no contexto educacional, evidenciando que sua aplicação vai além de uma simples ferramenta de ensino, transformando-se em um catalisador para uma aprendizagem mais dinâmica e adaptativa. A convergência das teorias do Construtivismo, Conectivismo e da pedagogia crítica ilustra uma visão pedagógica onde a tecnologia atua não somente como mediadora do conhecimento, mas também como facilitadora de um ambiente educativo mais inclusivo e participativo.

Este embasamento teórico proporciona uma compreensão aprofundada de como a tecnologia pode ser empregada para superar barreiras tradicionais de aprendizado, incentivando a autonomia dos alunos e promovendo práticas educativas que respondem às complexidades do século XXI. As teorias aqui apresentadas servem como alicerce para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, orientando futuras investigações e implementações no campo da tecnologia educacional.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa adotou uma abordagem focada na revisão bibliográfica para compreender a integração de tecnologia e inovação na educação. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As palavras-chave utilizadas foram "tecnologia educacional", "gamificação na educação", "construtivismo", "conectivismo" e "pedagogia crítica". Foram priorizados estudos que ofereciam uma visão abrangente sobre a integração de tecnologia na educação e suas implicações pedagógicas, garantindo a relevância e atualidade das publicações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que as tecnologias educacionais têm um imenso potencial para transformar o ensino, tornando-o mais interativo e acessível. A tecnologia permite uma adaptação eficaz a diversos estilos e necessidades de aprendizagem, promovendo um ambiente educacional inclusivo e dinâmico. A investigação reforça a necessidade de planejamento cuidadoso e capacitação docente para a implementação eficaz dessas tecnologias. Embora os benefícios sejam significativos, sua implementação bem-sucedida requer uma análise detalhada das condições e contextos educacionais específicos, considerando infraestrutura e suporte técnico.

4 CONCLUSÃO

Este estudo evidencia o imenso potencial das tecnologias educacionais para transformar o ambiente de ensino, tornando-o mais interativo, envolvente e acessível. A tecnologia permite uma adaptação eficaz a diversos estilos e necessidades de aprendizagem, promovendo um ambiente educacional inclusivo e dinâmico. A investigação reforça a necessidade de um planejamento cuidadoso e de capacitação docente para a implementação eficaz dessas tecnologias, destacando que a preparação dos educadores é crucial para o sucesso da integração tecnológica.

As discussões apontam que, embora os benefícios das tecnologias educacionais sejam significativos, sua implementação bem-sucedida requer uma análise detalhada das condições e contextos educacionais específicos. É essencial considerar fatores como infraestrutura, suporte técnico e as particularidades do corpo discente para garantir que a tecnologia seja usada de forma eficaz e equitativa.

Para futuras pesquisas, recomenda-se explorar a sustentabilidade e escalabilidade dos programas de tecnologia educacional em diferentes ambientes de aprendizagem. Estudos adicionais podem aprofundar o entendimento de como essas tecnologias podem ser adaptadas para promover inclusão e equidade, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Também é importante investigar como a tecnologia pode ser usada para desenvolver competências essenciais do século XXI, como pensamento crítico, colaboração e habilidades digitais.

Este estudo confirma que a integração efetiva de tecnologias na educação pode revolucionar a experiência de aprendizado, tornando-a mais relevante, engajadora e alinhada às demandas contemporâneas. A utilização estratégica de tecnologias educacionais não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também prepara os alunos para um futuro onde as habilidades digitais serão indispensáveis.

As teorias e práticas discutidas fornecem uma base sólida para futuras investigações e implementações no campo da tecnologia educacional, promovendo um compromisso contínuo com a inovação e a melhoria educacional. A adoção de tecnologias educacionais deve ser vista como um processo evolutivo, onde a colaboração entre educadores, pesquisadores e desenvolvedores tecnológicos é fundamental para criar soluções educativas que realmente atendam às necessidades de todos os alunos.

A conclusão destaca que a integração de tecnologias na educação pode revolucionar a experiência de aprendizado, tornando-a mais relevante e alinhada às demandas contemporâneas. A capacitação docente e o planejamento são cruciais para o sucesso da integração tecnológica. Recomenda-se explorar a sustentabilidade e escalabilidade dos programas de tecnologia educacional em diferentes contextos e investigar como a tecnologia pode promover inclusão e equidade. A adoção de tecnologias educacionais deve ser vista como um processo evolutivo, onde a colaboração entre educadores, pesquisadores e desenvolvedores tecnológicos é fundamental para criar soluções educativas eficazes.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. (2017).

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1987).

Klock, A. C. T et al. **Análise das técnicas de gamificação em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: **Renote**. Novas tecnologias na Educação. V. 12. N. 2. Cinted – UFRGS. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53496>>.

Piaget, J. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (1970).
Siemens, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age**. Disponível em:
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. (2004).

Witt, D. T., & Rostirola, S. C. M. **Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI**. Disponível em: <file:///C:/Users/CAD-119/Downloads/darsand,+1583-Final.pdf>.

Vicentini, D., & Verástegui, R. L. A. **A Pedagogia Crítica no Brasil: A Perspectiva de Paulo Freire**. Disponível em:
<https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>.



A MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS COMO BASE FUNDAMENTAL PARA OS ANOS FINAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PROCESSO, ENSINO E APRENDIZAGEM

**CÍCERO DOS SANTOS TEIXEIRA; ANTONIA REGILENE MARQUES RODRIGUES;
CÍCERA DOS SANTOS TEIXEIRA**

RESUMO

Introdução: o ensino de matemática nos anos iniciais, como base, é fundamental para a vida acadêmica dos alunos, pois estimula o desenvolvimento do pensamento lógico, da autonomia, interpretar, argumentar, analisar, avaliar, tirar suas próprias conclusões, fazer conjecturas, tomada de decisões e é fundamental na construção de conhecimentos em outras áreas de conhecimento, além de alicerce para os anos posteriores. Dessa forma, o objetivo: mostrar a visão de pesquisadores sobre a formação docente de pedagogos para lecionar Matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como, sobre o processo ensino e aprendizagem nesses anos. Para tanto, a metodologia: uma revisão de literatura, no qual, foi pesquisado autores que abordam o processo, ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como, os documentos que regem a Educação Básica, tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com esse propósito, o capítulo da revisão de literatura foi organizado em duas partes: a primeira, o tópico que envolve as discussões vinculadas ao processo ensino e aprendizagem da Matemática; na segunda parte, o tópico com abordagem sobre o ensino da Matemática nos Anos Iniciais. **Revisão de literatura:** no primeiro tópico, os autores defendem que o processo ensino e aprendizagem da matemática aconteça através da aplicabilidade no contexto social dos alunos, com suas vivências, dando significado a matemática teórica, valorizando a aprendizagem significativa e interdisciplinar. No segundo tópico, os autores, principalmente, os documentos oficiais, BNCC e PCNs, citam o ideal para o processo ensino e aprendizagem nos anos iniciais, garantir ao aluno a aprendizagem, e sobretudo, adquirir as competências e habilidades essenciais para o aluno acompanhar os anos seguintes. **Conclusão:** com essa revisão de literatura, partindo do princípio da matemática dos anos iniciais como base fundamental para os anos seguintes, faz-se necessário discutir a formação docente dos professores pedagogos para lecionar matemática nos anos iniciais, sobretudo, no 5º ano, visto a complexidade dos conteúdos. Nesse sentido, há questionamentos para estudos posteriores, os cursos de Pedagogia preparam os docentes para Matemática lecionar nos Anos Iniciais? As redes de ensino ofertam formação continuadas para os pedagogos voltada ao ensino de matemática?

Palavras-chave: BNCC; PCNs; Competências; Habilidades; Prática.

1 INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem e ensino de matemática nas instituições escolares, especialmente no Ensino Fundamental, tornou-se, nos últimos anos, uma tarefa amplamente complexa e fundamental em todos os sistemas educacionais. Há na sociedade, cuja estrutura educacional carece de currículos relacionados à educação matemática. Ao mesmo tempo que a

matemática é, para alguns indivíduos, uma disciplina de difícil entendimento.

Nesse sentido, os profissionais, pedagogos, que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais se deparam com demandas didáticas mutáveis e inovadoras, sobretudo, no 5º ano, visto que é o ano de preparação para os discentes ingressarem no Ensino Fundamental Anos Finais, o que requer maior atenção, e por isso, faz-se necessário pesquisas no campo da didática matemática para Pedagogos, na perspectiva do desenvolvimento de unidades de aprendizagem para o tratamento da variedade de temas dentro e fora da matemática.

Nessa perspectiva, Nacarato, Mengali, Passos (2009), explanam sobre a valorização do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem matemática, partir do conhecimento das práticas de ensino, incluindo conhecimento geral de como as várias ideias matemáticas se desenvolvem nas crianças ao longo do tempo, interligando ao conhecimento específico para determinar onde, numa trajetória de desenvolvimento, uma criança pode estar, com isso, dará sentido a matemática.

O ensino de matemática nos anos iniciais é essencial para os alunos, pois estimula o desenvolvimento do pensamento lógico, da autonomia, interpretar, argumentar, analisar, avaliar, tirar suas próprias conclusões, fazer conjecturas, tomada de decisões e é fundamental na construção de conhecimentos em outras áreas de conhecimento, além de servir como alicerce para os anos posteriores. Demonstrar aos alunos as extensões que a Matemática tem no cotidiano, ajuda na aproximação entre eles e a disciplina, assim podendo vê-la como indispensável para sua vida.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo, mostrar a visão de pesquisadores sobre a formação docentes de pedagogos para lecionar Matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como, sobre o processo ensino e aprendizagem nesses anos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho faz uma revisão de literatura, Severino (2017, p. 100), cita esse processo como importante para justificar uma pesquisa, “processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se, a partir daí, a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objeto a ser pesquisado”. Por isso, foi pesquisado autores que abordam o processo, ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como, os documentos que regem a Educação Básica, tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mais que isso, discutir a importância do saber e ensinar matemático nos cursos de Pedagogia, trazendo a relevância de ensinar matemática a partir de situações do cotidiano do aluno.

Neste sentido, expomos o aporte teórico com fundamentos sobre as discussões do processo de ensino da matemática nos anos iniciais, na qual contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, na construção de conhecimentos em outras áreas, além de servir como base para as séries subsequentes.

Com esse propósito, a revisão de literatura foi organizada em duas partes: a primeira, o tópico que envolve as discussões vinculadas ao processo ensino e aprendizagem da Matemática; na segunda parte, o tópico com abordagem sobre o ensino da Matemática nos Anos Iniciais.

3 REVISÃO DE LITERATURA

As experiências ruins e dificuldades na aprendizagem da matemática, ainda que infelizmente, superam os relatos de sucesso e prazer. A Matemática escolar é apontada como disciplina difícil, cuja aprendizagem é para poucos. O ensino da matemática há muito tempo vem sendo alvo de estudos devido seu expansivo quantitativo de reprovação, isso devido ao frágil modelo metodológico utilizado em sala, professores que não possuem um aprofundado conhecimento sobre os conteúdos, dessa forma, não atingindo uma mediação visível entre o componente curricular citado e a vida do aluno, criando assim uma lacuna entre a matemática

e a vida prática do discente.

Assim, entende-se que a escola e os professores são ferramentas imprescindíveis de ligação entre aluno e sociedade, o espaço de apropriação da socialização. É na escola que a criança deve ter a acesso ao mundo, entender a vida social através da convivência com outras crianças e por meio dos conteúdos dos componentes curriculares.

Para envolver a criança nas situações de práticas matemáticas, optamos por partir daquilo que é imediatamente sensível, próximo, familiar e significativo: ela própria (seu corpo), suas experiências pessoais (suas vivências, brincadeiras, habilidades), seu meio social (familiares, colegas, professores), seu entorno (sua casa, sua rua, sua comunidade, seu bairro, sua cidade). Em síntese: sua realidade (Brasil, 2014, p.6).

Dessa forma, faz-se necessário que seja aplicada a realidade do aluno, ao contexto social, as vivências. Segundo Araújo e Moura (2005), assumir um referencial teórico significa que, por opção política, ideológica e ética, elegemos determinado posicionamento em detrimento de outros, ou seja, escolhemos o lugar do qual defendemos nossos pensamentos.

3.1 PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Durante séculos, toda a aprendizagem que um indivíduo necessitava para a sua vida inteira era adquirida através de sua própria família. Pais passavam para seus filhos a técnica de plantar, de colher, de cozer, de tear, de guerrear, de governar. Nesses tempos, bastava repetir o que os outros já faziam. Mudanças ocorriam, mas eram lentas, ao contrário dos nossos tempos, onde mudanças vertiginosas ocorrem no espaço de uma década. Sobre isso,

Por mais de dois mil anos, alguma familiaridade com a Matemática foi considerada parte indispensável da bagagem intelectual de todas as pessoas cultas. Até o século XVIII, as Ciências eram reservadas aos filósofos. A revolução Industrial, a administração e os sistemas bancário e de produção passaram a exigir mais do cidadão. A Matemática chega às escolas, mas currículos e livros didáticos são criados com base na formalização e no raciocínio dedutivo do Grego Euclides (Séc. III a.C). A obra é crucial para compreender a matemática, mas inadequada para aulas no Ensino Básico (Pinto, 2005, p. 49).

A Matemática é uma atividade humana, concebida como indissociável à resolução dos problemas e necessidades que se impõe, de natureza prática ou não. Ao pautarmos o componente curricular Matemática com o cotidiano, notamos sua presença em situações triviais do cotidiano, em jornais, revistas e panfletos de propaganda. Cabendo ao professor estabelecer mecanismos adequados que permitam explorar as situações diárias e esses materiais auxiliares, demonstrando ao aluno a importância da Matemática no dia a dia da sociedade, consistindo numa extraordinária forma de linguagem de códigos.

A matemática vai além dos cálculos, faz-se presente em nosso cotidiano e está conectada as demais disciplinas e precisa ser trabalhada de maneira contextualizada para que o aluno atribua sentido aos conhecimentos matemáticos. O aluno deve aprender matemática para se desenvolver intelectualmente, para aprender conceitos matemáticos e exercer plenamente a cidadania.

Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (Brasil, 1997)

O fato é que a matemática está presente em nosso dia a dia, de tal forma que, esse uso

não nos permite distanciar dela. Tendo isso como essencial, o processo de ensino da matemática pode ser aplicado às vivências, respeitando o conhecimento matemático de todos, o que chamamos de Etnomatemática.

A Matemática, promove diferentes emoções em alunos e professores, podendo ser motivo de paixão e de desespero, de encanto e de desilusão. As crenças, os valores, a aceitação social e outros fatores não menos importantes condicionam todo método de ensino e aprendizagem escolar da disciplina e podem beneficiar ou bloquear as diversas etapas percorridas pelo aluno e pelo professor durante a condução dos trabalhos.

Conforme Godino (2003, p. 12), no dia a dia das salas de aula, pode-se perceber nos alunos certa dificuldade na aprendizagem, quando este, está relacionado com conceitos matemáticos. Diante de tal situação é necessário construir abordagens matemáticas que promovam a aprendizagem do alunado na tentativa de sanar as dúvidas que circundam tal problemática. A dificuldade em relacionar alguns conceitos com as situações vivenciadas no cotidiano, muitas vezes interrompe o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Azambuja (2013, p. 21) ressalta que “a matemática no cotidiano é uma vertente dessa área do conhecimento, considerada como agente potencializador do ensino e da aprendizagem, e ainda, como um elemento indispensável ao processo pedagógico”. Pode-se afirmar que o dia a dia contribui com o indivíduo, o instigando a fazer uso da matemática informal. Para Lara & Velho (2011, p. 12) é nítido que “a matemática informal se ramifica na diversidade cultural, misturando-se a saberes diferenciados, provenientes da troca de experiências, muitas vezes fruto da necessidade ou de bagagens culturais repassadas”.

Atualmente, em meio a facilidade e agilidade com que a informação chega aos indivíduos por meio da ampla gama de tecnologias como celulares e computadores conectados à internet, indica uma forma contextual de ensino e diretrizes que podem auxiliar o professor no planejamento de conteúdos utilizando a tecnologia como forma de alcançar resultados significativos no ensino e aprendizagem.

Com tanta informação disponível, encontrar uma ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador, e desenvolva habilidades e competências, induz professores e profissionais da educação a pensar e conhecer sobre como se produz uma aprendizagem significativa e como se constrói o conhecimento (Pinto; Bueno, 2012, p. 78)

De acordo com Rodrigues (2005, p.5) o conhecimento matemático e sua interdisciplinaridade aplicam-se nitidamente no papel do cidadão como agente do bem-estar social, comunicação, expressão e suas diversas ligações com as demais áreas do saber inerentes ao existir humano.

É importante que a presença do conhecimento matemático seja percebida, e claro, analisada e aplicada às inúmeras situações que circundam o mundo, visto que a matemática desenvolve o raciocínio, garante uma forma de pensamento, possibilita a criação e amadurecimento de ideias, o que traduz uma liberdade, fatores estes que estão intimamente ligados a sociedade. Por isso, ela favorece e facilita a interdisciplinaridade, bem como a sua relação com outras áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, literatura, música, arte, política, etc. (Rodrigues, 2005, p.5).

Para Roseira (2014, p.94) o ensino da matemática é essencial, pois vai além dos saberes científicos, ou seja, forma um indivíduo autônomo, com respeito às práticas cotidianas essenciais a vida no desenvolvimento individual e na promoção social. Pois o mesmo é capaz de utilizar os conhecimentos matemáticos como recursos para interpretar, compreender e analisar a realidade na qual alunos e professores vivenciam, é capaz ainda, de resolver situações-problemas que envolvam os mais diversos contextos. Uma vez que o docente tenha

instrução e aptidão a um constante aprender sobre o componente curricular da matemática, ultrapassando os conhecimentos adquiridos na licenciatura, que são mínimos quando nos referimos a licenciado em pedagogia, promovendo-se como um investigador e pesquisador das inovações apresentadas como válvulas de arranque para um processo ensino aprendizagem da matemática com maior eficácia.

3.2 O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

O ensino da Matemática nos anos iniciais é de extrema importância para os alunos, pois desenvolve e estabelece um pensamento lógico e é efetiva na apropriação de conhecimentos em outras áreas, além de servir como base para as séries posteriores. Essa importância também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (Brasil, 1997, p.29).

Apresentar aos alunos as influências que a Matemática tem no cotidiano, ajuda na aproximação entre eles e a disciplina, assim podendo vê-la como necessária para sua vida. Ela deve instigar nos alunos desejos de descobertas, e o professor ser o mediador dos questionamentos e das investigações, fazendo com que estas causem nos alunos interesse pela disciplina.

Desta forma, a Matemática nos anos iniciais é fundamental, pois ela desenvolve o pensamento coeso e é base das demais séries, pois os princípios básicos da disciplina que utilizaremos adiante são aprendidos nos primeiros anos. Nos anos iniciais espera-se que os alunos dominem as práticas de leitura e escrita, mas que também possam ler e compreender matematicamente a realidade e resolver problemas que se apresentam.

Além disso, a cada ano do Ensino Fundamental é acrescentado novas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou aprofundamento das habilidades dos anos anteriores, por conseguinte, faz-se necessário a garantia de aprendizagem das competências e habilidades para não haver lacunas nos anos seguintes, nesse sentido, à medida que avança os Anos Iniciais, aumenta o nível de dificuldade do docente pedagogo para lecionar os conteúdos e a dificuldade dos alunos em aprender, reduz-se o uso de materiais concretos, tendendo ao tradicionalismo.

Desta maneira, acreditamos que os conhecimentos matemáticos estão sempre em processo de evolução e que todos são capazes de construir conhecimentos matemáticos. Entendemos que no processo de ensino e aprendizagem, docentes e alunos são protagonistas na construção do seu conhecimento. No ensino de Matemática, deve-se considerar a historicidade da criação do conceito a partir de situações problemas que possibilitem aos professores e alunos vivenciá-las, que os docentes construam significados para ensiná-la e, conseqüentemente, os alunos adquiram sentido em aprendê-la.

O ensino da disciplina de Matemática no contexto escolar assume representações contraditórias. De um lado, o status de ciência milenar, cujas aplicações na vida cotidiana, no mundo do trabalho e das ciências são reconhecidas por toda comunidade escolar (pais, alunos e professores). Por outro lado, a imagem da Matemática escolar, revelada nos depoimentos da maioria das pessoas, parece dissociada da importância que a ela é atribuída. As experiências ruins e dificuldades superam os relatos de sucesso e prazer. A Matemática escolar é apontada como disciplina difícil, cuja aprendizagem é para poucos (Amaral, 2015, p.29).

E, nesse sentido, para que o processo formativo se constitua em necessidade desencadeadora de aprendizagem, os estudos de conceitos metodológicos são necessários para aprofundar e articular inúmeras alternativas de ensino da matemática afim de que, de uma maneira ou outra, consigamos se construir e construir significados em se tratando de conhecimento científico escolar.

No final da década de 1990, são lançados, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as Oito Séries do Ensino Fundamental, atualmente, corresponde ao 1º ano ao 9º ano. O capítulo dedicado à disciplina é elaborado por integrantes brasileiros do movimento de Educação Matemática. Segundo os especialistas, os PCNs ainda são o melhor instrumento de orientação para todos os professores que querem mudar sua maneira de lecionar e, com isso, combater o fracasso escolar.

Em uma perspectiva mais atual, alinhada aos PCNs, e como estava previsto na LDBEN e PNE, surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que orienta as competências, habilidades e que julga necessário para o estudante da Educação Básica aprender. Esse documento traz 10 competências gerais, além disso, competências e habilidades para cada área do conhecimento e para cada ano de estudo, que vai da Educação Infantil a 3ª Série do Ensino Médio.

E de acordo com a BNCC, em sua competência geral de número 5, o estudante deve concluir a educação básica sendo capaz de

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

Essa competência reconhece o papel fundamental da tecnologia para a educação e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Ainda esse documento adverte que, “o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BNCC, 2018).

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

4 CONCLUSÃO

A partir desse estudo, partindo do princípio da matemática dos anos iniciais como base fundamental para os anos seguintes, faz-se necessário discutir a formação docente dos professores pedagogos para lecionar matemática nos anos iniciais, sobretudo, no 5º ano, visto a complexidade dos conteúdos e como ano de preparação para o egresso nos anos finais.

Mais que isso, uma reflexão sobre a importância da matemática aplicada às vivências dos educandos, valorizando a aprendizagem significativa, bem como, garantir aos alunos as competências e habilidades para continuidade nos anos seguintes, dessa forma, faz-se necessários que os estudantes tenham uma base consolidada.

Nesse sentido, podemos fazer questionamentos para estudos posteriores, os cursos de Pedagogia preparam os docentes para lecionar Matemática nos Anos Iniciais? As redes de ensino ofertam formação continuadas para os pedagogos voltada ao ensino de matemática?

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, E. S.; MOURA, M. O. de. A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. *In: Anais da 28ª ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação). Anais da 28ª ANPED*. Caxambu-MG, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt08321int.rtf>. Acesso em 09 jun. 2024.
- AZAMBUJA, M.T. **O uso do cotidiano para o ensino de matemática em uma escola de Caçapava do sul**. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Exatas) - Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Caçapava do Sul – RS, 2013.
- BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9394/96**. MEC – Ministério de Educação e Cultura. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- EBERHARDT, I. F. N.; COUTINHO, C. V. S. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática nas Séries Iniciais: diagnóstico e intervenções**. Erechim, RS, v. 7, n. 13, p. 62-70, out., 2011.
- GODINO, J. D., BATANERO, C. y Font, V. **Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas**. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. 2003.
- NACARATO, A, M; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PINTO, A.S. da S.; BUENO, M.R.P.; SILVA, M.A.F. do A.; SELLMANN, M.Z.; KOEHLER, S.M.F. **Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peerinstruction”**. Lorena: Janus n. 15, p.75-87, 2012.
- RODRIGUES, B.; LINS, M. J. DA C. S. **Ausubel e Bruner: questões sobre aprendizagem**. 1ª edição ed. [s.l.] CRV, 2020.
- VELHO, E. M. H; LARA, I. C. M. O Saber Matemático na Vida Cotidiana: um enfoque etnomatemático. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v.4, n.2, p. 3-30, nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37558>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ROSEIRA, N. A. **Possibilidades e limitações da educação em valores e para a cidadania na perspectiva dos professores de Matemática: Os valores do ensino da Matemática**. p.94, 2014 (Tese de Doutorado em Educação e Democracia). Departamento de Teoria y Historia de la Educación. Universidade de Barcelona, Barcelona, 2014.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ARTE

ELISÂNGELA OLIVEIRA DOS SANTOS

RESUMO

Este relato tem como perspectiva, a experiência de uma Professora de Arte em exercício na rede Estadual de ensino e mestranda em educação, que após algumas experiências com estagiários da mesma disciplina, constatou alguns pontos relevantes em relação aos estágios supervisionados e suas deficiências, tanto em relação ao graduando, quanto em relação a forma que estes estágios acontecem, bem como as expectativas e as demandas em relação ao profissional da área. Este trabalho se apresenta com o objetivo de refletir sobre a real importância do cumprimento do estágio supervisionado, apesar de sua execução por vezes não ser feita da melhor forma possível, entendê-lo como um processo que facilita diagnosticar as deficiências em relação as competências necessárias para conduzir as diversas situações que surgem no ambiente escolar e que está para além do conhecimento teórico, mas que exige do profissional da educação, habilidades socioemocionais. Este relato de experiência não traz um caso em específico, mas sim uma análise pessoal de um compilado de experiências com diversos estagiários, as contribuições teóricas para uma análise crítica dos casos, Alarcão (2011), Pimenta e Lima (2012), Santos (2005), Severino (2007) e Vygotsky (2007). A discussão para esta questão traz o entendimento e a necessidade do futuro docente, ainda enquanto estagiário, refletir sobre suas limitações pedagógicas e buscar o aprimoramento, alinhando teoria e prática. Conclui-se que sendo a docência o caminho desejado, questionar sobre o real papel do professor no processo de desenvolvimento educacional é o caminho norteador para nos colocar em um processo reflexivo constante, que trará alinhamento não só com as mudanças educacionais, mas também com os avanços tecnológicos voltados para a educação.

Palavras-chave: Experiência; Estágio; Refletir; Habilidades socioemocionais; Ambiente escolar.

1 INTRODUÇÃO

Muitos dos alunos que ingressam na graduação, escolhem o curso pela facilidade de acesso, outros pelas promessas de ganhos futuros com a profissão escolhida. No entanto, para a licenciatura o atrativo está na garantia de um emprego ou falta de outros cursos em sua região, para não usar o termo “falta de opção”, que parece um pouco mais rude. Sendo assim, apenas uma pequena parcela, escolhe a licenciatura por afinidade, aptidão e/ou por experiência prévia na arte de ensinar.

Nas faculdades de Artes Visuais no Brasil, o aprendizado é genérico e acreditasse que o estudante da área, saiba e domine todas as técnicas, de todos os tipos de linguagens artísticas que constituem o grupo, como: Pintura, Escultura, Desenho e Fotografia. Ao se colocar futuramente enquanto Professor de Arte, esperarão que este saiba todas as modalidades artísticas, bem como: dança, música, arte cênica e também as artes visuais. São muitas as expectativas para com o profissional desta área, todavia, muitos dos que ingressam no curso de graduação nunca tiveram contato, tão pouco sabem o que significa uma “Fieira”, “Coxia” ou um “Espacate”, conhecimentos esses considerados básicos para o ofício.

O aprendizado é raso, os anos passam depressa, e esperasse que o aluno ao se tornar mestre saiba o que está fazendo. Para avaliar se a preparação, para o que lhe aguarda fora dos muros da universidade, está minimamente dentro dos parâmetros desejados, empurrasse o futuro professor nos ditos “Estágios Supervisionados”. A supervisão desses programas, em muitos casos, são apenas para atestar a qualidade de ensino da instituição no qual o estudante de licenciatura está inserido, e não averiguar realmente o quão preparado, ou não, para o exercício de sua função o futuro docente está.

A prática do estágio deve ser entendida como uma metodologia para desenvolver no graduando uma postura crítica e reflexiva sobre a prática educativa. Sendo um momento de compreensão, relativamente ao modo de ensinar, por meio das vivências em situações reais no cotidiano escolar. Este é o momento em que se oportuniza a solidificação do conhecimento teórico e o diagnóstico de eventuais limitações. Dessa forma, com mais clareza de suas reais necessidades, o estagiário pode buscar soluções, antes que se encontre sozinho em uma sala de aula. O estágio, deve ser compreendido como uma oportunidade de reflexões significativas no processo de formação dos futuros professores.

O objetivo deste relato de experiência, é trazer para o debate, algumas lacunas que estudantes universitários em período de estágios supervisionados encontram. Por meio desse dialogo, possibilitar a compreensão de que, “o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, P.29), ou seja, estimular a busca por ferramentas didático-metodológicas que desenvolva competências e habilidades que irão auxiliar nas diversas situações que surgem no cotidiano escolar, adversas aos nossos conhecimentos teóricos sobre um determinado tema artístico.

Esse momento, deve ser visto mais do que o cumprimento de exigências acadêmicas, é um momento crucial para diagnosticar possíveis insuficiências e buscar munir-se de recursos não apenas pedagógicos, mas principalmente socioemocionais. Compreendendo que a busca por aprimoramento será constante, que sua preparação enquanto futuro docente não se resume ao estágio, mas se inicia com ele, por meio da observação de quem já se encontra na linha de frente da educação e a partir de suas próprias experiências e impressões.

2 RELATO DE CASO / EXPERIÊNCIA

Os estágios quase sempre acontecem em escolas estaduais, geralmente nas regiões mais periféricas, creio ser uma estratégia para afunilar quem seguirá buscando a carreira docente. A relação entre escola e faculdade passa por uma mediação de terceiros, tanto o aluno estagiário, quanto o professor da unidade escolar de base que o receberá, na maioria dos casos, não sabem muito bem ao certo quando e como vai ocorrer.

O aluno estagiário chega à escola designada apenas com uma carta que deve ser entregue a gestão da escola, e uma planilha que o professor regente deve marcar como um checklist as atividades realizadas e assinar ao final do estágio, nesta planilha consta o que deve ser feito pelo aluno da faculdade. Mas para o professor regente, fica o questionamento referente a sua própria demanda interna já existente, o que fazer e como cumpri-la dentro dos prazos exigidos pela rede de ensino, que pouco se importa com especificidades como esta, pois em muitos casos, com um estagiário em sala o planejamento precisa ser repensado para se adequar as necessidades do graduando.

Geralmente a notícia de que se terá estagiários acompanhando as aulas chega quando ele já se encontra na porta da sala de aula, não há tempo para a preparação da turma, tão pouco o direito de recusa. Enquanto professora de arte atuante na rede estadual, no ensino fundamental e médio, sinto nesses desencontros de informações um desrespeito tanto para com o professor regente quanto com o estagiário. Observo que, engana-se quem acredita que o estágio alcance os objetivos descritos na ementa da disciplina, e a consequência disso será a inserção de mais

um profissional despreparado em sala de aula, sem conhecimentos teóricos e o mínimo de didática.

Receber um estagiário em sala de aula não é o problema da questão, mas sim notar o quão despreparado eles estão para assumir uma turma com no mínimo 30 alunos, tendo entre eles, estudantes com algum tipo de deficiência intelectual e transtornos de desenvolvimento. Sabendo que este mesmo futuro professor, “despreparado”, terá também que articular atividades diferenciadas para cada especificidade, e paralelamente a isso se capacitar teoricamente das lacunas que a faculdade não preencheu, seja por falta de recursos ou pela linguagem artística que não era correspondente ao curso, tenho reais preocupações em onde a educação irá chegar.

Até o momento, em minha curta trajetória docente, recebi 8 (oito) estagiários, destes apenas 1 (um) se mostrou verdadeiramente preparado para o exercício da docência, foi proativo, determinado, mostrou uma fala segura mesmo quando não sabia muito bem o que fazer, o que também acontece mesmo com professores antigos, mas o segredo é como reagir a situações constrangedoras, foi didático, paciente e firme quando necessário. Em contrapartida, os outros estagiários, o despreparo emocional era tão evidente que os próprios alunos notavam.

As dificuldades dos universitários em estágio, vão de falta de conhecimento teórico e habilidades didáticas até controle e domínio de questões socioemocionais para dar conta de gerir um ambiente tão plural como uma sala de aula. O tal “jogo de cintura” é uma habilidade inerente ao cargo de docente, que faculdade nenhuma vai ensinar e que o graduando por si só precisa encontrar meios para adquirir.

Os estagiários chegam com medo e saem assustados em sua grande maioria, os professores regentes e coordenação, por vezes, tentam minimizar o choque colocando-os em salas consideradas “tranquilas”, onde o índice de interesse e participação dos alunos pelas atividades propostas são maiores, mas mesmo assim, atualmente, o desinteresse e as questões de mal comportamento que desestabilizam a rotina escolar, é algo que atingiu a grande maioria dos alunos nas redes de ensino.

Os desafios que os docentes têm enfrentado são inúmeros, a indisciplina, falta de interesse do aluno, defasagem na aprendizagem, tudo isso já torna a docência uma custosa tarefa. E se aliarmos tais dificuldades vindas dos alunos, ao despreparo teórico e falta de habilidades socioemocionais dos futuros docentes, temos resultados cada vez mais alarmantes em relação a educação.

3 CONCLUSÃO

Espera-se que no estágio supervisionado, todas as questões práticas da vivência escolar possam ser resolvidas capacitando o graduando para o universo docente, porém tal cumprimento acadêmico é apenas uma pequena fração, um ponta pé inicial no processo de formação do professor. O profissional da educação deve se manter em constante atualização, sendo professor e aluno ao mesmo tempo, aprimorando não só seus conhecimentos teóricos, mas cada vez mais suas competências e habilidades socioemocionais, assim como diz VIGOTSKY (2019), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificadamente humanas”.

A vivência do estágio para o graduando deve servir como um momento de reflexão e compreensão de suas limitações, e entendimento quanto a necessidade de buscar constantemente no futuro, o alinhamento entre a teoria e a prática.

Para intervir, é preciso compreender. A educação, como muitos outros setores da vida em sociedade, está em crise. Importa analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão na sua gênese, congregar esforços e intervir sistemática e coerentemente. (ALARCÃO, 2011, p. 16)

A disciplina de Arte, possui o status de disciplina sem relevância, e a falta de profissionais verdadeiramente capacitados para o cargo contribui para esta realidade. Atualmente, um professor de qualquer outra área do conhecimento pode simplesmente realizar uma complementação acadêmica on-line de seis meses e se tornar um professor de “arte”. Contudo, se houver professores verdadeiramente engajados e consciente de sua função social, por mais que nas universidades e nos momentos de estágio, a preparação não alcance o mínimo esperado, o professor recém-formado, sabendo do caminho que deve percorrer, conseguirá suprimir as deficiências por meio da busca constante por aprimoração e reflexão, tanto da teoria quanto de sua prática pedagógica e humana.

O estágio jamais deve ser visto como algo negativo, um momento de desespero, que irá desmascarar as limitações do futuro docente e seu despreparo para o ambiente escolar, mas sim como um espaço de reflexão e alinhamento de expectativas, um recuar para avançar, diagnosticando as deficiências para que de forma assertiva possa encontrar recursos e superar essas necessidades.

Um questionamento que enquanto estagiário e futuro professor deve sempre ter em mente para garantir um bom trabalho é, questionar-se de: qual é exatamente o papel do professor na promoção do desenvolvimento educacional, e a partir daí, buscar estar em constante alinhamento com as mudanças educacionais, tecnologias e com a comunidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 110 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 312 p.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2019. 224 p.



EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

DANIELA CLÁUDIA CARDOSO RIBEIRO; ALBERTO VITTA

Introdução: Diante da importância da formação docente para o uso de ferramentas digitais em aulas, este trabalho trata-se de um relato de vivência de uma doutoranda em educação sobre a formação de professores da educação básica em tecnologias digitais, durante a pandemia de Covid-19, através de projetos de extensão. **Objetivo:** Buscou-se analisar, inicialmente, quais ferramentas digitais os professores já conheciam e quais desafios estavam vivenciando para utilizar em suas aulas as tecnologias. **Materiais e Métodos:** De abordagem qualitativa, o projeto de extensão foi uma experiência realizada em 2021, via videochamada, nas reuniões de módulo, para professores da educação básica de cinco escolas estaduais do sul de Minas Gerais, com a finalidade de auxiliar a sanar as dificuldades no uso de tecnologias digitais. Foram ensinadas as formas de acesso ao e-mail, criação de slides, edição de vídeos uso de diversos jogos pedagógicos e acesso às plataformas de armazenamento em nuvem. **Resultados:** Obteve-se resultados positivos, os professores participantes além de contar suas dificuldades, se mostraram atentos e dispostos a aprender, compartilharam algumas conquistas, expondo fotos das aulas, explicando as características das ferramentas digitais e sua forma de utilização para ajudar nos processos de ensino e de aprendizagem. **Conclusão:** O projeto de extensão teve resultado positivo, pois favoreceu além de formação tecnológica aos professores, permitiu o compartilhamento dessas experiências e a busca por soluções de maneira conjunta entre professores e gestão escolar. Os professores manifestaram empenho e dedicação na resolução das atividades propostas e se mostraram motivados a utilizar os recursos tecnológicos com seus alunos. Muitos docentes explicitaram que não tinham conhecimento de diversos aplicativos e, que depois dos encontros de formação utilizaram com seus estudantes e obtiveram a participação dos alunos. A prática de extensão se mostrou relevante, pois, permitiu momentos de reflexão sobre as desigualdades sociais, ajuda mútua, parceria entre universidade e escola, além e de aprendizado e apoio, tão necessários em tempos difíceis de isolamento social.

Palavras-chave: **TECNOLOGIA; EDUCAÇÃO; PANDEMIA; PROJETO DE EXTENSÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



PROJETO INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS QUE NECESSITAM DE ACOLHIDA ÀS SUAS VULNERABILIDADES

GEANI MACHADO DALCIM

Introdução: Este resumo aborda as estratégias adotadas pela rede municipal de ensino de Balneário Barra do Sul/SC para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com distorção de idade/série e baixos índices de rendimento escolar, em contexto pós-pandemia. A rede elaborou uma proposta de ensino integral, considerando suas condições orçamentárias, estruturais e de recursos humanos, com a participação coletiva de supervisores, orientadores, diretores e coordenação de ensino. A proposta baseia-se em teorias educacionais que defendem uma abordagem holística para a educação, considerando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e Howard Gardner embasam a fundamentação teórica do projeto. **Objetivos:** O projeto visa implementar uma abordagem de ensino integral que garanta a recuperação e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em situação de vulnerabilidade, promovendo um ambiente escolar acolhedor, seguro e estimulante. **Metodologia:** O Programa Integral oferece ensino em dois períodos para os alunos selecionados. Em um período, há a oferta do ensino regular; no outro, incluindo o horário de almoço, é realizada a mediação pedagógica com estratégias diversificadas focadas no desenvolvimento integral e na recuperação de aprendizagens. Essas estratégias incluem projeto de vida, oficinas culturais, atividades esportivas e recreativas, atividades de reforço escolar e apoio pedagógico. A coleta de dados foi realizada de modo qualitativo, por meio de visitas aos educandários, entrevistas com os docentes e levantamento de notas da disciplina de matemática, para análise temporal de evolução. **Conclusão:** O projeto, realizado diariamente pelo esforço coletivo de professores, gestores e comunidade, demonstrou-se altamente eficaz, com resultados visíveis na recuperação de aprendizagem, redução dos índices de reprovação e no desenvolvimento integral dos alunos. Há planos de ampliação da oferta para atender todos os alunos do ensino fundamental I, de 1º a 5º ano, possibilitando a Educação em Tempo Integral, conforme proposta do governo. Os alunos se sentem seguros, acolhidos e estimulados em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: **PROJETO INTEGRAL; ENSINO FUNDAMENTAL; DIREITOS DE APRENDIZAGEM; TEMPO INTEGRAL; ENSINO INTEGRAL**



DRAG QUEENS NA CULTURA CONTEMPORÂNEA: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL E ARTÍSTICA

JOSÉ HYTÁLLO DANTAS ALENCAR; DANIELE QUIROGA NEVES

RESUMO

As performances drag queen emergem como uma forma vibrante de expressão artística contemporânea, desafiando normas e promovendo a diversidade cultural. Este estudo destaca o papel das Drag Queens como artistas performáticas que adotam personas exageradamente femininas, explorando questões de identidade e sexualidade. Através de performances teatralmente elaboradas, elas questionam as fronteiras entre o real e o imaginário, desafiando normas de gênero estabelecidas. Ao empregar moda, maquiagem e encenação de forma extravagante, as Drag Queens criam personagens únicos que transcendem representações convencionais de gênero. Além disso, ao se apresentarem em espaços públicos como clubes noturnos e bares, elas oferecem entretenimento diversificado e provocativo, celebrando a diversidade e a auto expressão. Este estudo ressalta a importância das performances drag queen na cultura contemporânea, destacando sua contribuição para desafiar normas sociais e promover a aceitação da diversidade de maneira criativa e impactante. Neste contexto, as performances drag queen não apenas entretêm, mas também funcionam como uma forma de ativismo cultural, desafiando ideias preconcebidas sobre identidade e sexualidade. Através de suas expressões artísticas, as Drag Queens continuam a influenciar e inspirar a sociedade contemporânea, promovendo a inclusão e a aceitação da diversidade. Ao desafiar ativamente estereótipos e preconceitos, elas promovem a inclusão e a igualdade, destacando a importância da diversidade na sociedade contemporânea. Suas performances são mais do que simples entretenimento; são manifestações poderosas de resistência e afirmação da identidade. Portanto, este estudo reconhece a significância das performances drag queen como uma forma de arte influente e transformadora, que continua a moldar e desafiar as normas culturais e sociais em todo o mundo.

Palavras-chave: arte da performance; educação inclusiva; consciência social, expressão artística, desafios de normas.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto expressão da cultura contemporânea e da produção artística atual, as performances drag queen emergem como uma forma vibrante de arte presencial que desafia convenções e promove a diversidade. Uma Drag Queen é uma artista performática que se destaca por adotar uma persona exageradamente feminina como parte integrante de sua expressão artística. Por meio de suas performances elaboradas teatralmente, as Drag Queens desafiam normas de gênero, exploram questões de identidade e sexualidade, e questionam as fronteiras entre o real e o imaginário. Ao se caracterizarem visualmente de forma extravagante e muitas vezes caricata, as Drag Queens utilizam a moda, a maquiagem e a encenação para criar personagens únicos que transcendem os aspectos convencionais da representação de gênero. Além disso, ao se apresentarem em espaços públicos como clubes noturnos, bares e eventos, essas artistas oferecem uma forma de entretenimento diversificada e provocativa, que desafia

as expectativas do público e celebra a diversidade e a auto expressão.

Ao desenvolvermos uma pesquisa sobre essas performances no contexto dos estudos culturais e da contemporaneidade artística, surgiu a motivação para ampliar o estudo para além das análises sociais e compreensões estéticas, buscando reflexões sobre a sua potencialidade no campo da educação básica. Assim, inicialmente nos interrogamos sobre qual seria o potencial do estudo da performance Drag Queen no âmbito escolar, desdobrando essa questão em indagações sobre as possibilidades de abordagem do fenômeno artístico da Drag Queen enquanto conteúdo didático capaz de promover consciência social.

Nos resultados dessa pesquisa sociológica antecedente, em que nos propomos a analisar as performances Drag Queen enquanto expressão singular da cultura contemporânea, observamos questões significativas sobre identidade, arte e sociedade. A partir desse reconhecimento, consideramos que a temática da Drag Queen pode ser integrada nos programas educacionais levantando reflexões oportunas sobre diversidade e inclusão social no âmbito da sala de aula de jovens aprendizes.

Quando apresentados a personagens que desafiam normas de gênero e sexualidade, os estudantes são convidados a questionar e examinar suas próprias concepções sobre esses temas. Tendo a Drag Queen como mote educativo, a prática pedagógica orientada com intenções bem definidas em termos de desenvolvimento cultural do aprendiz, é capaz não apenas de promover a compreensão da diversidade humana, mas também estimular a empatia e o respeito pelas diferenças sociais. Essas são habilidades fundamentais para uma cidadania ativa e consciente em um mundo que se apresenta cada vez mais plural em suas diversas manifestações sociais.

Ao integrar o estudo das performances drag queen no currículo escolar, os educadores têm a oportunidade de promover a apreciação artística de forma mais ampla. As performances Drag são exemplos vívidos de arte performática, que combina elementos de teatro, moda, música e dança em uma experiência visualmente marcante e lúdica. Ao estudarem essas performances, os aprendizes desenvolvem habilidades críticas para observação estética e entendimento das linguagens artísticas contemporâneas. Essa prática de estudo é potencialmente enriquecedora da experiência de aprendizado e da capacidade de apreciar a multiplicidade das formas de arte.

Nesse sentido, vale ressaltar que essa proposta de estudo das performances Drag Queen possui um caráter interdisciplinar pois o processo de aprendizagem comunga saberes em arte contemporânea atravessados por conhecimentos socioculturais. Ao passo que oferecem uma plataforma para o aprendizado de temas sociais e políticos emergentes da contemporaneidade, essas performances se colocam não apenas como objetos de estudo artístico e estético, mas também como estímulo para o engajamento cívico e o ativismo.

Em suas performances, as artistas drag frequentemente abordam questões como direitos LGBTQIAPN+, igualdade de gênero e justiça social, suscitando reflexões emergentes e promovendo a conscientização sobre esses temas entre o público. No reality show estadunidense *RuPaul's Drag Race*, popularizado no final dos anos 2000, a Drag Queen Sasha Velour, em seu número de lip sync para a música *So Emotional* de Whitney Houston, incorpora elementos visuais e gestuais que transmitem uma mensagem de poder pessoal e expressão de gênero. Essa performance é uma referência em como os artistas Drag usam suas ações públicas para promover a conscientização sobre questões relacionadas aos direitos LGBTQIAPN+, igualdade de gênero e justiça social.

Essa dimensão política das performances Drag adiciona uma camada complementar de significado e relevância aos trabalhos realizados pelas artistas, conectando o mundo da arte ao mundo das relações sociais. Com isso, os estudantes ao conhecerem essas ressonâncias das performances podem se imbuir de um espírito transformador e vir a serem agentes de mudança em suas comunidades.

No reconhecimento do potencial educacional, artístico e sociocultural das performances

Drag Queen, observamos que elas podem desempenhar um papel vital no enriquecimento dos estudos culturais e da apreciação artística na educação básica. Integrar o estudo dessas performances nos programas de ensino não apenas amplia o olhar dos estudantes para a cultura contemporânea como também os capacita a compreender e valorizar a diversidade humana, as múltiplas expressões artísticas e o papel da arte na sociedade contemporânea. Portanto, é proficiente que educadores reconheçam e aproveitem o poder transformador das performances Drag Queen como um mote pedagógico e cultural salutar para a educação do século XXI.

Ao considerar as performances Drag Queen no contexto da metáfora teatral como uma representação social, tal como foi proposto pelo antropólogo e sociólogo Erving Goffman (1985), podemos ampliar nossa compreensão da função das performances Drag no contexto da cultura contemporânea. A metáfora teatral é uma concepção que sugere que a interação social pode ser entendida como uma peça teatral, na qual os indivíduos desempenham papéis em diferentes cenários e situações. Goffman argumenta que, assim como os atores em um palco, as pessoas apresentam versões de si mesmas para o mundo, utilizando técnicas de representação para moldar suas identidades e influenciar a percepção dos outros. Nesse sentido, a vida cotidiana é vista como um constante desempenho, no qual os indivíduos utilizam gestos, linguagem corporal e outras formas de expressão para construir e transmitir significados sociais. A partir dessa perspectiva conceitual, podemos observar que as Drag Queens ao se apresentarem não apenas entretêm o público, mas representam artisticamente normas de gênero e exploram esteticamente possibilidades de identidade e expressão. Ao adotarem personas extravagantes, elas destacam a natureza performática e fluida da identidade de gênero, convidando o público a questionar e reavaliar suas próprias concepções sobre masculinidade, feminilidade e sexualidade. Assim, as performances Drag Queen não apenas refletem a metáfora teatral de Goffman, mas também a desafiam e a reimaginam, oferecendo insights arrojados sobre a complexidade e diversidade da experiência humana.

Ainda nessa perspectiva, as performances Drag podem ser vistas como formas de teatro social em que os artistas encenam papéis que desafiam e subvertem as normas de gênero e sexualidade ao passo em que refletem e comentam sobre as expectativas sociais e culturais de comportamento associadas aos papéis de gênero tradicionalmente aceitos. Tradicionalmente, o senso comum tem a ideia de feminilidade associada à delicadeza e passividade, enquanto a masculinidade é associada à força e assertividade, por exemplo. Na esteira dessas ideias, as expectativas culturais envolvem a fixidez das identidades de gênero binárias e heteronormativas, que limitam a expressão e liberdade individuais.

Um estudo recente de Smith et al. (2020) explorou essas questões em profundidade, destacando como as performances Drag desafiam essas expectativas ao oferecerem representações alternativas e provocativas de gênero e sexualidade. Nesse sentido, promovem uma desconstrução de estereótipos e uma abertura para a diversidade de identidades e experiências sociais.

Em consonância com os autores, a metáfora teatral de Goffman oferece uma perspectiva fundamental para a análise das performances Drag Queen como expressões de representação social, ao evidenciar a dimensão performativa da identidade e como os indivíduos constroem e apresentam suas identidades em conformidade com as normas e expectativas culturais. Sob essa luz, as Drag Queens podem ser compreendidas como intérpretes que adotam papéis e personas em um palco social, desafiando as fronteiras entre realidade e ficção. Ao se apropriarem de estereótipos de gênero e explorarem a fluidez das identidades de gênero, as Drag Queens destacam as construções socioculturais em torno da masculinidade e feminilidade, contribuindo para uma compreensão mais profunda das complexidades da identidade de gênero na contemporaneidade.

Para mais, a análise das performances Drag Queen a partir do quadro teórico de Goffman pode iluminar as dinâmicas de poder e controle que permeiam as interações sociais.

Assim como os atores em um palco teatral, as Drag Queens circulam por espaços sociais onde as normas de gênero são rigidamente definidas e podem, pela dinâmica artística, serem contestadas. Ao desempenharem papéis que desafiam essas normas estabelecidas, as Drag Queens não apenas expressam sua própria agência e autonomia, mas também lançam luz sobre as estruturas de poder que moldam e restringem as possibilidades de expressão de gênero na sociedade.

Portanto, ao integrar a metáfora teatral de Goffman em nossa análise das performances Drag Queen, somos capazes de apreciar não apenas a arte e a expressão individual desses artistas, mas também as questões sociais e políticas mais amplas que suas performances levantam. Essa abordagem teórica nos convida a considerar as performances Drag não como meros entretenimentos, mas como formas de intervenção cultural que desafiam, questionam e transformam as normas sociais e culturais que moldam nossas vidas diárias.

Em termos educacionais, a aplicação da metáfora teatral de Goffman às performances Drag Queen pode enriquecer o conteúdo das práticas pedagógicas, oferecendo aos estudantes uma oportunidade de explorar questões complexas relacionadas à identidade, diversidade e representação social. Ao estudar as performances Drag a partir desse contexto teórico, os estudantes podem desenvolver habilidades críticas de análise cultural e compreensão das dinâmicas sociais, preparando-os para se tornarem cidadãos informados e engajados em uma sociedade diversa e em constante mudança.

Ademais, a arte da performance pode servir como uma referência poderosa para promover a conscientização e o engajamento cívico entre os alunos. Ao apresentar performances que abordam questões sociais e políticas importantes, como direitos LGBTQIAPN+, igualdade de gênero e justiça social, os educadores podem estimular discussões significativas em sala de aula e inspirar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Essa dimensão política da arte da performance no contexto escolar reforça a sua relevância não apenas como forma de expressão artística, mas também como um meio para a transformação social e a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Portanto, ao considerar a integração da arte performance na educação, ressaltamos o reconhecimento de não se limitar ao seu valor como uma forma de arte, mas também seu potencial para promover o crescimento pessoal, o aprendizado experiencial e o engajamento cívico. Ao aproveitar o poder transformador da arte da performance, os educadores podem desenvolver experiências de aprendizado significativas que capacitem os alunos a se tornarem pensadores críticos e cidadãos responsáveis em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Por fim, a integração da arte performance na educação pode contribuir para a criação de comunidades escolares mais vibrantes e conectadas. Ao trabalharem juntos na criação e apresentação de performances, as estudantes desenvolvem um senso de camaradagem e colaboração que transcende as limitações dos modelos tradicionais da sala de aula. Eles aprendem a valorizar e respeitar as habilidades únicas e perspectivas individuais de seus colegas, criando laços mais fortes e duradouros que enriquecem sua experiência escolar e os preparam para uma vida de cidadania ativa e engajada.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo foi conduzido com base em uma extensa revisão bibliográfica, que incluiu uma análise crítica de obras acadêmicas, artigos de pesquisa e fontes especializadas relacionadas ao tema das performances drag queen. A pesquisa também se beneficiou da exploração de fontes culturais e mídias contemporâneas que abordam a influência e o impacto das Drag Queens na sociedade atual. Esse arcabouço teórico permitiu uma compreensão abrangente das questões de gênero, identidade e diversidade cultural presentes nas performances drag queen, fornecendo assim uma base sólida para a análise e interpretação dos

resultados.

Este trabalho é o resultado de um esforço contínuo no âmbito do curso de Ciências Sociais, onde tem sido desenvolvido ao longo de um período de investigação acadêmica. A abordagem interdisciplinar proporcionada pelo campo das Ciências Sociais permitiu uma análise holística das performances drag queen, contextualizando-as dentro de questões sociais, culturais e políticas mais amplas. O estudo visa contribuir para o entendimento acadêmico das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas, enquanto também reflete o compromisso do pesquisador com uma perspectiva crítica e inclusiva na abordagem de temas relacionados à diversidade de gênero e expressão artística.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, destacamos a integração da arte performance na educação básica como uma ferramenta poderosa para explorar questões complexas de identidade, diversidade e expressão artística. Ao estudar performances Drag Queen dentro de um quadro teórico que inclui a metáfora teatral de Goffman e as concepções de Judith Butler sobre gênero e identidade, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que permeiam suas vidas. A literatura científica apoia essa abordagem, demonstrando como a arte da performance pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica eficaz para promover o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais.

Além disso, a análise dos dados sugere que a inclusão da arte performance nos programas escolares enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, fornecendo oportunidades práticas e imersivas que promovem habilidades essenciais como comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico. A dimensão política da arte performance também se destaca, visto que as performances Drag Queen podem servir como catalisadoras para a conscientização e o engajamento cívico entre os estudantes, impulsionando discussões significativas e ações concretas na busca por um mundo mais justo e inclusivo. No entanto, é importante reconhecer as possíveis limitações dessa abordagem, como a necessidade de garantir um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

4 CONCLUSÃO

A integração da arte performance na educação básica oferece uma oportunidade única para que estudantes explorem questões complexas de identidade, diversidade e expressão artística. Ao estudar performances Drag Queen a partir de um quadro teórico que inclui a metáfora teatral de Goffman e as concepções de Judith Butler sobre gênero e identidade, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que moldam suas vidas.

O estudo da arte performance enriquece os programas escolares ao oferecer experiências de aprendizado prático e imersivo, promovendo habilidades essenciais como comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico. A dimensão política da arte da performance destaca-se ao servir para a promoção da conscientização e do engajamento cívico entre os estudantes. As performances Drag Queen impulsionam discussões significativas e ações concretas na busca de um mundo mais justo e inclusivo.

Com o conteúdo em performance proposto, os estudantes têm a oportunidade de explorar questões complexas sobre identidade, representação social e poder de uma maneira inovadora frente aos conteúdos tradicionais. Ao se envolverem ativamente na construção de conhecimento em torno das performances Drag, os estudantes desenvolvem habilidades de pensamento crítico e criativo que são essenciais para o sucesso em um mundo cada vez mais complexo e diversificado.

REFERÊNCIAS

GOFFMAN, Erwin. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, Vozes: 1985.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Chão da Feira, Cadernon. 78, p. 1-16, 2018.

SMITH, J., SILVA, A., & GARCIA, R. (2020). Explorando as performances drag como formas de teatro social: desafios às expectativas de gênero e sexualidade. Revista de Estudos de Gênero, 10(2), 123-145.



COMPARAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DAS HABILIDADES AQUÁTICAS EM CRIANÇAS POR MEIO DA METODOLOGIA DE ENSINO APLICADA NAS AULAS DE NATAÇÃO

EDUARDA EUGENIA DIAS DE JESUS; ELLEN CAROLINE SIEDSCHLAG; JESSICA SPERANDIO; FABRÍCIO FAITARONE BRASILINO; PEDRO JORGE CORTES MORALES

RESUMO

Introdução: A seleção de uma metodologia de ensino apropriada é crucial para acompanhar o progresso das crianças nas aulas de natação, principalmente para seu aprendizado, e, sobretudo, para avaliar sua capacidade de dominar habilidades aquáticas para sua segurança na água. **Objetivo:** Analisar o desempenho das habilidades aquáticas, por meio da metodologia de ensino aplicada, em crianças que frequentaram as aulas de natação e comparar a evolução das turmas de 2021 e 2023. **Metodologia:** Um estudo longitudinal, com a participação de 30 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 08 a 13 anos. Foram avaliadas duas turmas, uma em 2021 (turma 1) e outra em 2023 (turma 2). Foram coletadas cinco habilidades aquáticas (imersão, flutuação ventral e dorsal, deslizes e domínio de profundidade). A comparação dos dados foi feita através do Software *R Studio*, optando pelo teste de *Wilcoxon* para comparação das amostras ($p < 0,05$). **Resultados:** Estatisticamente, foi percebido diferença negativa de resultados ($p > 0,05$) para imersão no ano de 2021 (-0,1) e no ano de 2023 (-0,2). Por outro lado, em 2023, foi observado diferença significativa para flutuação ventral ($p < 0,03$) e para a soma dos pontos total das crianças de 2023 ($p < 0,04$). **Conclusão:** Ao analisar o desempenho das habilidades aquáticas, por meio da metodologia de ensino aplicada, em crianças que frequentaram as aulas de natação, foi encontrado que as crianças apresentaram médias maiores na segunda avaliação. Com base nesses achados, foi compreendido que a metodologia está gerando resultados favoráveis de média para as habilidades aquáticas das crianças nas aulas de natação.

Palavras-chave: Metodologia de ensino; Crianças; Natação; Habilidades Aquáticas; Aulas.

1 INTRODUÇÃO

As aulas de natação, na infância, podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades essenciais para toda a vida (Costa et al., 2022). Todavia, as aulas de natação infantil devem ser acompanhadas de uma metodologia de ensino que possa auxiliar no processo de aprendizagem dos quatro estilos, e contribuindo para o desenvolvimento motor da criança (Rocha et al., 2014). Antes disso, é necessário que o aluno aprenda habilidades básicas (ambientação aquática) para conseguir sobreviver em qualquer ambiente aquático (Rocha et al., 2014).

Por meio de uma boa metodologia de ensino, antes de aprender os quatro estilos da natação, é necessário aprender os fundamentos de ambientação em meio líquido, que são os mergulhos, a respiração, a flutuação, os saltos, os giros e a propulsão. Essa adaptação é a base que propicia movimentar-se em meio aquático com segurança (Bueno, 1998). Os autores Tolentino e Maciel (2018) explicam que o processo de adaptação deve ser iniciado por meio da ambientação aquática, onde o aluno irá conhecer e explorar o espaço, dando por sequência o

processo respiratório. Assim, a imersão (mergulho) será realizada com maior facilidade, e por fim o domínio de profundidade (a movimentação de braços e pernas), podendo de modo consequente ser apresentado ao aluno os quatro estilos da natação.

Segundo os estudos de Vargas e Franken (2019) e Dias de Jesus et al. (2023), participaram crianças de ambos os sexos, onde foram avaliadas a imersão, domínio de profundidade, deslize e flutuação das crianças. Os *scores* aumentaram na pós avaliação, reforçando que as aulas de natação são capazes de aumentar o nível de aprendizagem no que se refere à adaptação ao meio aquático das crianças.

Assim, pode-se entender que a seleção de uma metodologia de ensino apropriada é crucial para acompanhar o progresso das crianças nas aulas de natação e, sobretudo, para avaliar sua capacidade de dominar habilidades aquáticas fundamentais e essenciais para sua segurança na água; assim como, posteriormente, conseguir aprender os quatro estilos da natação, dos quais exigem coordenação motora para conseguir se deslocar na água com movimentos alternativos ou simultâneos, na posição dorsal ou ventral e com respirações frontal ou lateral (Costa et al., 2022). Diante dessa contextualização, se deparamos com o seguinte questionamento: Será que aplicar uma metodologia de ensino nas aulas de natação infantil impacta no desempenho das habilidades aquáticas das crianças?

Diante desse contexto, esse estudo teve como objetivo analisar o desempenho das habilidades aquáticas, por meio da metodologia de ensino aplicada, em crianças que frequentaram as aulas de natação e comparar a evolução das turmas de 2021 e 2023.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esse trabalho se caracteriza como longitudinal com abordagem descritiva e quantitativa. Participaram um total de 30 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 08 a 13 anos.

Todas matriculadas nas aulas de natação de uma academia localizada na região norte de Joinville, Santa Catarina. As crianças participaram duas vezes na semana e cada aula tinha duração de 45 minutos, respeitando as partes do plano de aula: parte inicial (aquecimento), parte principal (conteúdo planejado) e parte final (relaxamento). Foram avaliadas duas turmas, uma em 2021 (turma 1) e outra em 2023 (turma 2).

Foram incluídas para a pesquisa as crianças que estavam matriculadas nas aulas de natação de uma academia específica; que os responsáveis autorizaram participar da pesquisa; entre 08 a 13 anos de idade; que participaram da primeira e segunda coleta no ano de 2021 (turma 1) e 2023 (turma 2).

Para respeitar a integridade ética, foi realizado um convite para os responsáveis das crianças. Aos que optaram por participar eram direcionados para lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e estarem cientes dos objetivos da pesquisa.

Para que as avaliações das habilidades aquáticas ocorrem de maneira organizada, foram treinados quatro avaliadores, sendo três acadêmicos e uma profissional de Educação Física em 2021 e em 2023 a mesma profissional treinou novos acadêmicos para avaliar as crianças. Eles aplicaram os testes, coletaram manualmente, em uma folha sulfite A4, bem como aplicaram as aulas conforme o cronograma metodológico em uma piscina de 25 metros de comprimento, 16 metros de largura e 1,60 metro de altura; com água aquecida (29 a 31° C).

A avaliação foi aplicada de acordo com o padrão de habilidades aquática vivenciada e pesquisada pelos autores, que são relacionadas com os conteúdos propostos durante as aulas (Quadro 1).

Quadro 1. Padrão de Avaliação

Habilidades	Descrição
Imersão	Pegue um brinquedo do fundo da piscina.
Flutuação Ventral	dos, sem contração muscular, olhando para cima.

Flutuação Dorsal	Flutue por 7 segundos, sem contração muscular, olhando para o fundo da piscina.
Deslizes (Ventral/Dorsal)	Apoie os pés na parede e avance com o corpo estendido, olhando para cima/para o fundo da piscina.
Domínio de Profundidade	De pé na água, sem ajuda e com a cabeça fora d'água.

Houve diferença de semanas entre as avaliações: em 2021 a primeira coleta foi feita em abril e a segunda em setembro (cinco meses), já em 2023 a primeira coleta foi feita em setembro e a segunda em dezembro (três meses).

O padrão de avaliação das habilidades aquáticas foi somado e, no final, a criança se classifica em um nível de acordo com o escore obtido, conforme posto no Quadro 2.

Quadro 2. Critérios para análise das habilidades aquáticas.

<i>Critérios de avaliação</i>		
<i>Padrão de avaliação</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Observação</i>
C - Correto	5 pontos	Uma tentativa
M - Moderado	3 pontos	Duas tentativas
I - Incorreto	0 pontos	Três tentativas/falha
<i>Soma dos pontos</i>		
<i>Scores</i>	<i>Nível</i>	
0-10	Rudimentar	
11-19	Razoável	
20-23	Bom	
25	Excelente	

Para análise dos dados, foi optando pelo Software *R Studio*. As informações coletadas foram analisadas por meio da estatística descritiva através da média (medidas de tendência central) e desvio padrão (medida de dispersão), bem como de frequência (percentual e número absoluto). Além disso, não foi encontrado normalidade entre os dados, optando pelo teste de *Wilcoxon* para comparação das amostras pareadas, considerando $p < 0,05$ significativo.

Esse estudo tem o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville – Univille, sob o número 4.787.728.

3 RESULTADOS

Participaram do estudo 30 crianças (08 meninas e 22 meninos), entre 08 a 13 anos de idade. Dessas crianças 15 (50%) participaram da avaliação em 2021 (04 meninas e 11 meninos), com média de idade de $9,2 \pm 1,3$ e as demais 15 (50%) crianças em 2023 (04 meninas e 11 meninos), com média de $10,9 \pm 1,2$ anos.

Na Tabela 1, pode ser observado os valores de média das habilidades aquáticas das crianças de 2021 e 2023, bem como a soma total dos pontos. Desses resultados foi percebido diferença negativa de resultados para imersão no ano de 2021 (-0,1) e no ano de 2023 (-0,2), mas não foi significativo ($p > 0,05$). Por outro lado, em 2023 foi observado diferença significativa para flutuação ventral ($p < 0,03$) e para a soma dos pontos total das crianças de 2023 ($p < 0,04$).

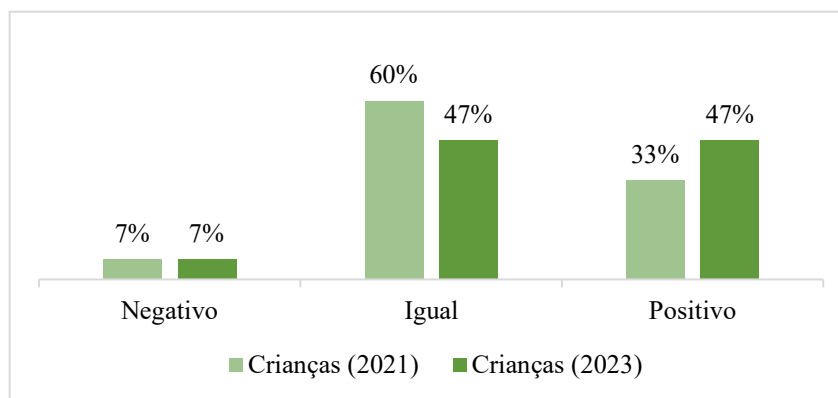
Tabela 1. Valores em média das avaliações.

2021	Pré avaliação		Pós avaliação		Δ	p-valor
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Imersão	4,7	0,7	4,6	0,8	-0,1 ↓	0,77
Flutuação Ventral	4,3	1,4	4,9	0,5	+0,6 ↑	0,17
Flutuação Dorsal	4,3	1,4	4,5	0,9	+0,2 ↑	1,00
Deslizes	3,9	1,5	4,3	1	+0,4 ↑	0,20
Domínio de Profundidade	4,6	0,8	4,9	0,5	+0,3 ↑	0,42
Soma dos Pontos	21,7	5	23,1	1,9	+1,4 ↑	0,20
2023	Pré avaliação		Pós avaliação		Δ	p-valor
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Imersão	4,9	0,5	4,7	0,7	-0,2 ↓	1,00
Flutuação Ventral	3,7	1	4,3	1	+0,6 ↑	0,03*
Flutuação Dorsal	3,9	1,5	3,7	1,4	-0,2 ↓	0,77
Deslizes	3,6	1,4	4,2	1	+0,6 ↑	0,08
Domínio de Profundidade	4,5	1,4	4,5	1,4	0,0	1,00
Soma dos Pontos	20,5	4,4	21,5	4	+1,0 ↑	0,04*

*p<0,05 = diferença significativa.

Com base no desempenho das crianças, foi feito uma comparação entre os anos e a evolução das crianças entre as avaliações pré e pós. Com isso, foi notado que em 2021 as crianças apresentaram um desempenho igual (n=09; 60%), o que significa que não houve alteração no escore (p=0,571). No ano de 2023, 47% (n=07) das crianças apresentaram um desempenho igual e com progressão (resultado positivo), respectivamente (p=0,129).

Gráfico 1. Desempenho das crianças entre os anos.



4 DISCUSSÃO

Os resultados da presente pesquisa apresentaram, para o ano de 2021, diferença positiva para a soma total das habilidades, entretanto não foi significativo. Por outro lado, houve diferença significativa para as turmas de 2023 na soma dos pontos. Diante dos escores, foi observado que em 2021 as crianças apresentaram um desempenho igual, sem alteração no escore, e no ano de 2023, as crianças apresentaram um desempenho igual e com progressão (resultado positivo). Salientando que estar classificado com desempenho “igual” não significa que a criança não evoluiu, pois a pontuação máxima é cinco, o que faz com que permaneçam na mesma classificação, posteriormente. Por meio desses dados, segundo Rocha et al. (2014), fica evidente que ao seguir, rigorosamente, a metodologia de ensino contribui para a evolução dos alunos nas aulas, principalmente ao respeitar o ensino das técnicas formais.

Embora não tenha sido encontrado para o ano de 2021 (p=0,17), no ano de 2023 foi

encontrado diferença significativa para flutuação ventral, com média e 3,7 na primeira coleta e na segunda de 4,3, sendo essa diferença positiva de 0,6 ($p < 0,03$). Fica claro que as crianças tiveram melhora na flutuação ventral, aumentando o domínio de se manter, submerso, em equilíbrio (Bueno, 1998). Instigar exercícios que contribua para essa habilidade é fundamental; por outro lado, a falta de estímulo precocemente pode gerar medo e dificuldade para executar futuramente (De Jesus et al., 2022).

Os resultados do presente estudo apresentaram diferença negativa para imersão no ano de 2021 (0,1) e no ano de 2023 (0,2), mas não foi significativo ($p > 0,05$). Contudo é vital incluir atividades adaptativas que possam contribuir para a permanência significativa da criança no fundo da água. A escolha de exercícios que estimule os mergulhos de diversas formas como, por exemplo, em pé, girando, de cabeça, sozinho, em grupo, entre outras maneiras (Bueno, 1998), é necessário e pertinente para a segurança da criança em diferentes ambientes aquáticos (Mello Fiori et al., 2019).

Mesmo não sendo significativo estatisticamente ($p > 0,05$), os deslizes tiveram aumento de média em 2021 (0,4) e 2023 (0,6). Investir nos deslizes é crucial para o desempenho das crianças. Segundo Ramos et al. (2012), na natação, o tempo total de uma prova é a soma de três parciais: tempo de largada, tempo de nado e tempo de virada. Assim, podemos observar que o deslize, após as largadas e viradas, tem um impacto significativo no desempenho final dos nadados.

Para a flutuação dorsal e domínio de profundidade foi encontrado houve diferença positiva em 2021 e em 2023 uma diferença negativa para flutuação e para o domínio de profundidade houve resultado igual. Entretanto, esses resultados não foram significativos ($p > 0,05$). Diante disso, sabe-se que a flutuação dorsal está intimamente ligada com a segurança e o relaxamento no meio aquático e é determinada pelo peso específico da pessoa, em decúbito dorsal (Mc Ardle, 2002) e o domínio de profundidade está relacionado com a mudança de movimento na água (De Jesus et al., 2022). São habilidades que exigem maior e melhor domínio da criança. Nesse contexto, esses achados indicam que existe a necessidade de maturação nas técnicas utilizadas, destacando um acompanhamento contínuo, considerando melhora o desempenho das crianças (Mello Fiori et al., 2019; De Jesus et al., 2022).

Diante dos resultados apresentado, podemos compreender a necessidade de uma boa metodologia de ensino para acompanhar o processo e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, segundo Costa et al. (2022), as crianças que praticam natação acabam se deparando com diversas possibilidades que amplia o seu desenvolvimento motor, estimulando experiências de forma natural; contribuindo para a vida adulta.

Este estudo tem como ponto forte a seleção de uma abordagem de pesquisa longitudinal e pela comparação entre turmas distintas que seguiram a mesma metodologia, proporcionando uma perspectiva diferenciada na análise dos dados. No entanto, o tamanho da amostra é baixo e a escolha do instrumento, não validado, enfraquece o método. Além disso, a aplicação da metodologia em apenas uma academia restringe a generalização dos resultados. Contudo, esses achados podem servir como base para pesquisas futuras e oportunidades para fortalecer as lacunas existentes.

5 CONCLUSÃO

Ao analisar o desempenho das habilidades aquáticas, por meio da metodologia de ensino aplicada, em crianças que frequentaram as aulas de natação, foi encontrado que as crianças apresentaram médias maiores na segunda avaliação. Além disso, encontrou-se resultados significativos para a flutuação ventral e para o desempenho geral das crianças em 2023. Por outro lado, foi diferença negativa para imersão em ambos os anos ($p > 0,05$).

Com base nesses achados, compreende-se que a metodologia está gerando resultados favoráveis de média para as habilidades aquáticas das crianças nas aulas de natação. Contudo,

estatisticamente, é necessário olhar com cautela para o método de avaliação, para se ter uma melhor precisão ao interpretar os resultados; bem como sugere-se investir em exercícios diferenciados para que possam melhorar o domínio das habilidades aquáticas, em especial para a imersão.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. M. **Psicomotricidade, teoria e prática**: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998.

COSTA, W. R. A. et al.. Benefits of swimming for children. **Revista Faipe**, v. 12, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2022.

DIAS DE JESUS, E. E. ., et al. Antropometría y habilidades acuáticas de los niños que asisten a la natación. **SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte**, v. 12, n. 4, 2023.

DE JESUS, E. E. D.; et al. Características corporais e habilidades aquáticas das crianças que frequentam aulas de natação infantil. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 151900–151912, 2022.

MCARDLE, W. D; KATCH, F. I. ; KATCH, V. L. **Fundamentos de fisiologia do exercício**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. , 2002.

MELLO FIORI, J.; et al. Pedagogia da natação: análise das atividades realizadas em aulas para crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019.

RAMOS, R. J. et al. O efeito da profundidade no arrasto hidrodinâmico durante o deslize em natação. **Motricidade**, vol. 8, n. S1, pp. 57-65, 2012.

ROCHA, Helena A.; *et al.* Organização e metodologia de ensino da natação no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. **Motricidade**, v. 10, n. 2, 2014.

TOLENTINO, M. H.; MACIEL, R. M. Natação como mecanismo auxiliar na adaptação ao ambiente escolar para crianças de 3 a 10 anos. **Revista Saúde e Educação**, v. 3, n. 2, p. 16, 2018.

VERGAS, J. L. B.; FRANKEN, M. Efeito das aulas de natação escolar na adaptação ao meio aquático em crianças. **Arq Cien Esp**, v. 7, n. 4, p. 176-179, 2019.



DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

GIOVANNA BARBOSA SOARES

Introdução: Estudos intelectuais baseados na teoria e na prática escolar demonstram que a Educação é um reflexo da sociedade e, desse modo, é também um espaço no qual persistem desigualdades sociais e raciais. Nesse sentido, é de extrema necessidade que o Estado implemente políticas e práticas a fim de minimizar essas problemáticas, as quais começaram a ser efetivadas nos anos 2000. Assim, o debate acerca da diversidade étnico-racial e políticas de inclusão começaram a ganhar maior espaço no cenário educacional, demonstrando as múltiplas possibilidades de se pensar a Educação. **Objetivo:** O presente artigo possui o intuito de analisar a diversidade étnico-racial no contexto educacional, abordando suas possibilidades e seus desafios, além de refletir acerca das políticas de inclusão atreladas à Educação. **Relato de caso/experiência:** O presente trabalho é resultado dos projetos efetivados na escola José Giorcelli Costa, localizada em São Luís - MA; a metodologia do referido artigo consistiu em uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório, que se deu a partir da análise de artigos, teses e leis no que se referem ao estudo da diversidade étnico-racial e inclusão no contexto escolar, além das atividades (oficinas, passeios, debates, exposição de filmes, sarau literário e manifestações artísticas) desenvolvidas com os alunos do 6º e 7º ano. Com base na pesquisa bibliográfica e na experiência adquirida na sala de aula durante o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível perceber a precariedade no debate étnico-racial, diversidade e inclusão, mas apesar disso, é imprescindível destacar o interesse dos alunos pelo tema, que a partir de vivências e atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente formal escolar, foram convidados a refletir sobre o tema. **Conclusão:** Após a finalização da pesquisa e da experiência de iniciação à docência que durou 18 meses, pode-se concluir que houve uma aproximação do conteúdo com a realidade cultural dos alunos e através da implementação de novas abordagens na sua rotina escolar consolidou-se um rico processo pedagógico, com ênfase para temas como diversidade étnico-racial e inclusão na Educação.

Palavras-chave: **DIVERSIDADE; ÉTNICO-RACIAL; INCLUSÃO; EDUCAÇÃO; ABORDAGENS PEDAGÓGICAS**



A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE

WÂNIA GONÇALVES DA ROCHA

Introdução: A educação libertadora, conforme concebida por Paulo Freire, representa uma abordagem transformadora que visa empoderar indivíduos por meio do diálogo e da conscientização crítica. Nesse contexto, este estudo explora as características da educação libertadora na visão de Freire e seu potencial para a transformação social e a superação das opressões. **Objetivo:** O objetivo geral deste estudo é analisar as características da educação libertadora de Paulo Freire e sua influência na promoção da transformação social e na superação das opressões, destacando o papel do professor, como um agente ativo desse processo. **Metodologia:** Para atingir esse objetivo, uma revisão bibliográfica foi conduzida, e explorando obras de Paulo Freire e outros textos acadêmicos relevantes. A análise destes materiais permitiu identificar as características centrais da educação libertadora e seu impacto na transformação social e enfatizar o papel do professor como agente ativo no processo de transformação da realidade social. **Resultados:** A educação libertadora de Paulo Freire destaca-se por sua ênfase no diálogo, conscientização crítica e práxis. Essa abordagem capacita os educandos a compreenderem a realidade com profundidade, a questionarem opressões sistêmicas e a agirem de forma transformadora. Através desse processo, emerge uma maior conscientização das estruturas de poder, promovendo uma visão crítica da sociedade. **Conclusão:** Assim, a educação libertadora não apenas capacita os indivíduos, mas também se apresenta como um instrumento poderoso para a transformação social e a superação das opressões. Ao compreenderem as raízes das opressões e ao se conscientizarem das injustiças, os educandos são capacitados a lutar por uma sociedade mais equitativa e inclusiva, tornando-se defensores ativos da justiça social, contribuindo para a eliminação de preconceitos e para a promoção da diversidade e da igualdade.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO LIBERTADORA; PAULO FREIRE; TRANSFORMAÇÃO SOCIAL; CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA; PROFESSOR**



DÉSIRÉ: UM RETRATO DA ACROMATOPSIA

THIAGO FERNANDES DA SILVA; DANILO AMÉRICO PEREIRA DA SILVA; MARIA CLARA BISPO COSTA; MARIA EDUARDA BISPO COSTA

Introdução: Este estudo foi proposto pelos alunos da iniciação científica na Educação Básica, analisa a interação entre a acromatopsia e sua representação no jogo "Désiré", lançado em 2016 por Sylvain Seccia. O jogo, é uma aventura poética, seguindo a vida do protagonista homônimo, que sofre desta condição visual hereditária. Ao longo de quatro capítulos, os jogadores enfrentam uma variedade de temas sensíveis enquanto resolvem quebra-cabeças para avançar na história. A abordagem biológica permite uma compreensão mais aprofundada da condição da acromatopsia e como ela é representada no contexto do jogo, destacando a importância da representação precisa de condições médicas em jogos digitais e sua influência na percepção pública sobre essas condições.

Objetivo: Promover a sensibilização acerca da acromatopsia, bem como compreender os desafios diários enfrentados pelos portadores desta anomalia genética. **Metodologia:** Serão realizadas coletas de dados através de questionários com a temática trabalhada com turmas do 3º ano do ensino médio, e com o contexto apresentado sobre o distúrbio visual do protagonista, acometido pela acromatopsia, poderemos inferir se pode haver uma relação direta entre a doença e o quadro de depressão que o protagonista representa. Revisamos a literatura sobre a anomalia e com base nos resultados obtidos, identificamos a possibilidade de investigar a interação entre a acromatopsia e a depressão. **Resultados:** ao se desenvolver esse tipo de anomalia genética, vários são os desafios apresentados no dia a dia deste portador, isolamento e quadros de depressão podem ser identificados. Mesmo com grande acesso à informação, a anomalia não é tão divulgada e necessita de um olhar diferenciado. O Jogo pode ser fundamental para divulgação, porém ainda apresenta baixa divulgação entre os gamers. Dados posteriormente coletados serão fundamentais para sensibilização acerca da acromatopsia. **Conclusão:** no estudo da acromatopsia no jogo Désiré, percebe-se que a doença genética pode afetar a vida do portador, trazendo graves consequências, principalmente por se tratar de uma doença imperceptível aos olhos da população e de pouca preocupação em divulgação. Em trabalhos futuros, espera-se campanhas sobre os impactos e medidas para reparar essa situação. Concluimos que os jogos digitais podem apresentar-se importantes na promoção até mesmo da Saúde Pública.

Palavras-chave: **DALTONISMO; JOGOS DIGITAIS; EDUCAÇÃO EM SAÚDE; EDUCAÇÃO BÁSICA; GAMIFICAÇÃO**



BULLYING E DEPRESSÃO EM JOGO? UTILIZAÇÃO DO JOGO DIGITAL MY CHILD LEBENSBORN COMO FERRAMENTA DE ENSINO

THIAGO FERNANDES DA SILVA; DANILO AMÉRICO PEREIRA DA SILVA; DAVI ISRAEL CALIXTO GOMES; ISAQUE ALVES FERREIRA; EMANUELLY CARVALHO PIRES

Introdução: Este trabalho foi proposto pelos alunos da Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB), da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais e utilizou o jogo eletrônico My Child Lebensborn, que apresenta a proposta principal, o cuidar de uma criança de origem alemã após a segunda guerra mundial, mas pelo fato de ainda haver tensões pós guerra, o(a) garoto(a) sofre bullying de colegas escolares e até mesmo de adultos. Com esses fatos, abordaremos aspectos acerca da depressão infantil, através da subjetividade ilustrada no jogo My child lebensborn. A depressão infantil é um problema de saúde mental, de aspectos comportamentais e psicossociais, que por muitas vezes é negligenciada pela sociedade em geral, talvez por desconhecimento sobre o tema. Por meio da análise subjetiva do jogo escolhido pretendemos exemplificar determinados aspectos do transtorno. **Objetivo:** Sensibilizar de forma lúdica e interativa, por meio do jogo digital, acerca dos problemas ocasionados pelo transtorno depressivo em crianças e/ou adolescentes. **Metodologia:** Durante a pesquisa podemos observar que o jogo escolhido demonstra subjetivamente aspectos sobre a depressão infantil, conforme literatura específica, ao longo do bullying sofrido pelo protagonista através de seu enredo. Serão aplicados questionários aos alunos do Ensino Médio de uma escola pública, com levantamento sobre casos de bullying, e também aulas temáticas sobre o tema. **Resultados:** Nossos resultados até o momento, demonstram que o jogo pode ser utilizado para exemplificar aspectos pertinentes à depressão infantil e principalmente sobre o bullying. Um dos desafios é a baixa popularidade do jogo em meio a comunidade gamer, principalmente na sociedade. **Conclusão:** Após uma análise aprofundada das nuances apresentadas pelo jogo em questão, observamos como ele aborda de maneira sutil e complexa a temática da depressão infantil e suas implicações na vida de crianças e adolescentes. Ao acompanhar as dificuldades enfrentadas pelo protagonista dentro do jogo, somos confrontados com questões mais amplas, como o bullying e a xenofobia, que são abordadas de forma subjetiva, trazendo à tona reflexões sobre seus impactos sobre o público jovem. Dessa forma, concluímos que o jogo My Child Lebensborn possui um potencial didático significativo.

Palavras-chave: **BULLYING; EDUCAÇÃO BÁSICA; JOGOS DIGITAIS; DEPRESSÃO; XENOFOBIA**



I OLIMPÍADA DE BIOLOGIA EM ITABAIANA, SERGIPE

ANA FLÁVIA OLIVEIRA DOS SANTOS; ELLEN CARVALHO PEIXOTO; RICARDO SANTOS DO CARMO

Introdução: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um dos projetos que fazem parte da estratégia do governo para melhorar a formação de profissionais docentes, buscando integrar teoria e prática por meio da colaboração entre escolas públicas e universidades. **Objetivo:** Relatar a elaboração de uma olimpíada regional conduzida por professores em formação do curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, vinculados ao PIBID. **Metodologia:** A I Olimpíada de Biologia de Itabaiana (I OBITA) teve como público-alvo alunos do ensino médio da rede pública de Sergipe. Na etapa de planejamento, ocorreu um curso de extensão de 30 horas, ministrado pelo coordenador do núcleo de Biologia. O objetivo principal do curso foi compreender os critérios de avaliação adotados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e as competências e habilidades específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias abordadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e BNCC. Em seguida, as questões foram elaboradas a partir de diferentes áreas, tais como: ecologia, anatomia humana, biologia celular e evolução. Todas as questões elaboradas pelos professores em formação foram corrigidas pelos professores supervisores de cada escola-campo e, por fim, pelo professor coordenador. A olimpíada foi realizada em duas fases, com habilitação para a segunda fase ao menos 50% de acertos na primeira fase. **Resultados:** Ao todo, 229 alunos participaram da primeira fase, 41 alunos obtiveram a pontuação mínima de 50 pontos e apenas 24 alunos fizeram a segunda prova da olimpíada. A primeira colocação ficou com uma aluna da cidade de Pedrinhas/SE, com 82% de acertos, já o segundo lugar foi a de uma aluna do colégio de Itabaiana - SE, com 78%, e, por fim, com a pontuação de 76%, o terceiro lugar foi de uma aluna também de Itabaiana/SE. **Conclusão:** O resultado mais expressivo da produção da olimpíada foi a criação de questões inéditas a partir da articulação de critérios. A olimpíada adensou a formação docente, uma produção inédita no curso de Biologia do Campus, com contribuição em esclarecer o conteúdo que ensinamos, para que e como avaliamos.

Palavras-chave: **PIBID; EDUCAÇÃO CIENTÍFICA; BIOLOGIA; AVALIAÇÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



PEDAGOGIA COMO ENCANTAMENTO: PROCESSOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS EM CONSTRUÇÃO NO BAIRRO LARANJEIRAS

GIOVANNA CARLA ROSA DE OLIVEIRA

Introdução: Este trabalho trata da pesquisa “Pedagogia Como Encantamento: Processos Artístico-Pedagógicos Em Construção No Bairro Laranjeiras”, ainda em desenvolvimento, realizada para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), orientada pelo professor-doutor Henrique Bezerra de Souza, que visa investigar as relações dos integrantes adultos do bairro de Laranjeiras, localizado na periferia sul de Uberlândia – MG, com a arte teatral através de práticas e da fruição de experimentos cênicos. **Objetivo:** O projeto busca fomentar as relações possíveis entre a prática artístico-pedagógica em teatro e o público de Laranjeiras, através de ações artísticas desenvolvidas pelos arredores do bairro e pela realização de uma oficina teatral, que busca emergir estéticas e histórias teatrais próprias dos moradores da região. **Relato de caso:** Após a constatação, empreendida em pesquisa anterior pela mesma discente na qual analisou-se as possíveis causas entre a evasão do público adulto do município em ações e espaços culturais, de que existe inegável distância entre povo de Laranjeiras e o teatro, foram criados mecanismos para fomentar a arte teatral na região, tais como uma oficina de teatro gratuita oferecida para adultos na faixa etária entre 25 e 60 anos, além de um curto circuito de ações artísticas a ser executado em diferentes pontos do bairro, a fim de proporcionar aos transeuntes acesso gratuito a cenas e experiências artísticas que provoquem entretenimento, curiosidade e nas quais possam participar ativamente. Já é possível analisar os dados obtidos das ações que foram efetivadas até o momento, como a quantidade de inscritos na oficina, as formas de divulgação utilizadas em comparação às que se mostraram eficazes, além de ponderar sobre a recepção e o engajamento dos moradores de Laranjeiras à oficina. **Conclusão:** Os resultados apontam dificuldade em atrair a atenção do público do bairro, uma vez que o número de inscritos da oficina foi abaixo da quantidade de vagas oferecidas, assim como o fato de que parcela considerável dos inscritos não compareceu as aulas. Ademais, essa adversidade também se reflete nos obstáculos encontrados para estabelecer um local viável para a realização da oficina.

Palavras-chave: **TEATRO EM COMUNIDADES; AÇÃO CULTURAL; AÇÃO ARTÍSTICA; PEDAGOGIA DO TEATRO; PROCESSO COLABORATIVO**



REALIDADE AUMENTADA NA QUÍMICA: UMA ABORDAGEM INTERATIVA E DIGITAL NO APRENDIZADO SOBRE TABELA PERIÓDICA

VITOR MARTINIANO BARBOSA DA SILVA; DANIELA DEBONI SILVA DE MELLO; PIETRA NEVES CARDOSO; LUIZ HENRIQUE MORAIS AGUIAR; EMILSON RIBEIRO NETO; ROSINEIDE MIRANDA LEÃO

RESUMO

Por meio de pesquisas, foi constatado que a avaliação do conhecimento de cada estudante deve se dar através de diferentes meios, da mesma forma que o ensino deve ser. Paralelamente, o uso de diferentes tecnologias digitais na educação ainda está em falta na maioria das escolas brasileiras, visto que a formação de diversos docentes é mais tradicional, e, portanto, alguns são mais resistentes ao uso de novos métodos e técnicas nos ambientes escolares. Dessa forma, a incorporação de tecnologias digitais na educação, principalmente nos âmbitos de exatas, em que os conteúdos apresentam-se de forma mais abstrata, deve ser explorada, já que promove uma educação menos tradicional, mais inclusiva, divertida e de fácil entendimento, ou seja, mais aberta e contemporânea tanto para os estudantes quanto para os professores. Assim, o principal objetivo deste estudo é despertar o interesse do aluno em estudar a tabela periódica por meio da realidade aumentada ou virtual. Para isso, foi utilizado o software *Godot* para a programação da realidade aumentada ou virtual da tabela periódica. Através da tabela periódica interativa, alunos, especialmente de ensino médio, poderão visualizar diferentes elementos químicos e suas informações básicas, como número atômico, família, distribuição eletrônica, ponto de fusão, além de observar as interações das moléculas que originam-se a partir de suas junções, proporcionando uma melhor compreensão da tabela periódica, assim como o fomento à área da Química e à mentes mais abertas por meio de uma abordagem menos complexa, mais tecnológica e lúdica.

Palavras-chave: Ensino da química; Tecnologias digitais; Tabela periódica; Realidade aumentada; Realidade virtual.

1 INTRODUÇÃO

A Tabela Periódica é, sem dúvidas, um grande marco na Química. É por meio dela que é entendida a complexidade dos elementos químicos e suas aplicações. Além de classificar elementos em grupos, demonstra o avanço da sociedade por meio da descoberta de novos elementos químicos e suas funcionalidades, como o descobrimento do Rádio (Ra) e polônio (Po) pela Marie Curie e suas propriedades radioativas (Teixeira, 2019). Entretanto, é comum o aprendizado da Tabela Periódica e de muitos conteúdos de exatas por meio de muita decoração, fazendo com que os alunos, ao invés de aprenderem de fato, apenas decorem centenas de elementos químicos e suas propriedades. Porém, apenas decorar um alto número de informações abstratas não é compreender e interpretar. O grande problema da decoração é o esquecimento do conteúdo decorado depois de pouco tempo (Campos, 2020 apud. Tononi, s/d). Portanto, avaliar utilizando apenas provas sem consulta implica o aprendizado parcial ou não aprendido do conteúdo. Hoje, em um mundo cada dia mais conectado e com tantos avanços tecnológicos, apenas decorar informações mostra-se ineficiente diante de tamanha

troca de informações. Saber navegar na Internet e utilizá-la voltada para o aprendizado é uma habilidade de extrema relevância.

Atualmente, são exigidas diversas competências e habilidades dos estudantes de nível médio, algumas das quais, como senso crítico ao navegar na Internet, são praticadas em momentos de lazer, fora do ambiente escolar, por meio do uso de TIDCs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Guimarães *et al.*, 2024). Essas competências e habilidades deveriam ser ensinadas e cultivadas na escola, principalmente por profissionais da educação. Entretanto, o cenário real mostra que muitas vezes os docentes, em sua formação profissional, não têm o contato necessário com as TIDCs e, portanto, desconhecem sua importância na área da educação. Justamente por terem uma formação mais tradicional, alguns professores têm uma visão ultrapassada do ambiente escolar. Na sua concepção, há uma clara distinção entre diversão, algo que acreditam não contribuir para a educação e associada a ambientes extracurriculares, e aprendizado, que acreditam ser algo ligado a métodos de ensino tradicionais, como provas sem consulta e um modelo de sala de aula no qual os alunos não podem questionar seus tutores (Pacheco; Costa, 2023).

Mesmo diante de certas dificuldades, as tecnologias digitais não deixam de ser extremamente atraentes na sala de aula, principalmente quando aplicadas às matérias de exatas, nas quais os conteúdos são, em sua maioria, abstratos e sua compreensão por parte dos estudantes é extremamente baixa. A interatividade e realidade aumentada ou virtual fazem com que os interesses pela Tabela Periódica e Química em geral sejam fomentados, já que estes são métodos lúdicos de grande engajamento que proporcionam uma visualização mais clara de conceitos abstratos (SAE Digital, 2018). Cicuto *et al.* defendem que “é preciso que o conhecimento químico seja apresentado ao aluno de forma que o possibilite interagir de forma ativa com o seu ambiente, entendendo que este faz parte de um mundo do qual ele também é ator e corresponsável”, contribuindo à ideia de que a interatividade proporcionada pela realidade aumentada é de extrema relevância no estudo da química. De acordo com Silva *et al.* (2021), “A compreensão das representações visuais tem sido considerada essencial para o sucesso dos estudantes nas aulas de Química” e é por meio dessas ideias que esse projeto está sendo desenvolvido.

Para além da sala de aula, a realidade aumentada está sendo cada vez mais utilizada em diversas áreas, propiciando uma interação com esta tecnologia na escola demonstra a rapidez dos avanços tecnológicos na sociedade, mesmo que essas tecnologias não estejam sendo utilizadas na educação a esse mesmo ritmo. Com isso, esse projeto visa utilizar a realidade aumentada por seus diversos aspectos educativos, além de ser uma forma inovativa de aprender e ensinar Química.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este projeto está sendo desenvolvido com o uso do software *Godot*, uma ferramenta gratuita que permite a programação de objetos em 3D. A linguagem de programação utilizada para a implementação dos algoritmos é a *GDScript*, porém, o aplicativo permite diversas extensões, é possível programar em outras linguagens, como *Python* e *C++*. Por permitir extensões, também há a possibilidade de importar *sprites*, *assets*, texturas e diversos arquivos*.

Inicialmente, foi realizada a programação pelos átomos, que seguem o modelo atômico de Rutherford, por conterem uma esfera como núcleo (prótons e nêutrons) e elétrons orbitando ao seu redor. Para a implementação de cada átomo, foram definidos o número atômico, a família, a quantidade de elétrons, a quantidade de camadas dos orbitais e a indicação de ocorrência de junção de átomos.

Com relação às funções, foi criada uma de visibilidade que determina quantas camadas serão visíveis baseando-se no número de elétrons. Desse modo, se há um número de

elétrons maior ou igual a 0, a primeira camada (mais próxima do núcleo) ficará visível. Da mesma forma, se o número de elétrons for maior ou igual a 3, a segunda camada ficará visível e assim sucessivamente. Uma segunda função foi definida para ajustar a posição de cada elétron em um orbital (camada), para que fiquem espaçados igualmente. Além dessas, há também outra função que é responsável pelo movimento de rotação de cada camada. O usuário pode selecionar os elementos na tabela periódica interativa e se a quantidade de elementos selecionados for maior do que um, haverá uma fusão entre os átomos e sua interação será apresentada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realidade de ensino em Química apresenta uma carência quanto a metodologia aplicada, principalmente ao considerar a relevância dos conteúdos que podem ser explorados a partir da construção da tabela periódica, até então composta por 118 elementos. Por muitas vezes o conteúdo acaba sendo passado de forma abstrata aos estudantes, que perdidos em meio a termos técnicos desconhecem o contexto químico da tabela, obtendo assim limitações perante seu potencial interpretativo e imaginativo. Com o intuito de orientar o aluno à compreensão, o propósito do projeto é ser um agente facilitador a essa problemática. A ferramenta que está sendo elaborada se propõe a apresentar os átomos de elementos químicos, oferecendo uma representação visual do modelo atômico de Rutherford, que possui uma fácil interpretação, sendo considerada preferível para fins didáticos, por expor de forma clara e consistente prótons, nêutrons, elétrons e a camada de valência, apesar de não ser o modelo atômico atual mais amplamente aceito pela comunidade científica. Portanto, há a intenção de estimular a figura do elemento conectado à disseminação de suas informações básicas, difundindo mais o contexto científico aos alunos, prováveis futuros pesquisadores.

Primeiramente, foram coletadas as informações sobre os seguintes elementos químicos da família dos metais representativos (metais (1A, 2A e 3A) e ametais (4A, 5A, 6A, 7A e 8A)): Hidrogênio, Hélio, Lítio, Berílio, Boro, Carbono, Nitrogênio, Oxigênio, Flúor, Neônio, Sódio, Magnésio, Alumínio, Silício, Fósforo, Enxofre, Cloro, Argônio, Potássio, Cálcio, Gálio, Germânio, Arsênio, Selênio, Bromo e Criptônio. A parte cinza da tabela periódica são os elementos que já foram implementados (Figura 1A), ao clicar no elemento, será mostrada a característica do elemento (símbolo, número atômico, ponto de fusão, ponto de ebulição e a configuração eletrônica), como também as camadas com os seus respectivos elétrons, conforme a Figura 1B. Já Bohr, em seu modelo atômico, concluiu-se que quanto mais energia um elétron consumir maior o seu nível de energia será, logo irá para as camadas que são mais distantes do núcleo. No entanto, ao produzir energia o elétron diminui o seu nível de energia, assim podendo voltar para as camadas que estão mais próximas do núcleo (Brito; Geller, 2019).

Figura 1A - Tabela Periódica interativa



Fonte: autoria própria

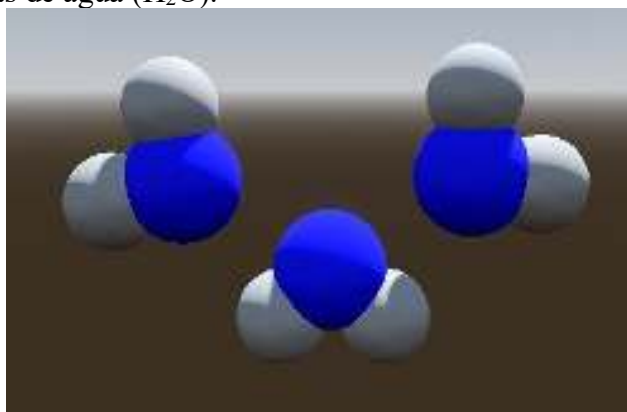
Figura 1B - Características sobre o elemento químico hidrogênio



Fonte: autoria própria

Por ser somente um protótipo, ainda não foi testado com estudantes (próximo passo da pesquisa); ele foi implementado junto com a consultoria de um professor da disciplina de química do IFB – Campus São Sebastião e professores do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais. Ainda existem ajustes a serem feitos, como por exemplo: ainda é necessário montar os outros átomos e moléculas para o aplicativo; setorizar o aplicativo com o intuito de deixá-lo mais organizado. Nas Figuras 2A e 2B na representação em 3D, é possível ver as interações das moléculas inorgânicas dos elementos oxigênio (O) e hidrogênio (H) formando a molécula de água (H₂O) (Figura 2A), dessa forma, essa junção forma ligação covalente. A força intermolecular (ligação de hidrogênio) e a interação do cloro (Cl) e do hidrogênio (H) formam ácido clorídrico (HCl) (Figura 2B). Além disso, essa junção forma ligação covalente e a força intermolecular é (dipolo-dipolo).

Figura 2A - Moléculas de água (H_2O).



Fonte: autoria própria

Figura 2B - Molécula de ácido clorídrico (HCl)



Fonte: autoria própria

A diversidade no ensino e a incorporação desse instrumento de forma digital e tecnológica serão as principais aliadas, para garantir o subsídio necessário aos discentes, que obterão o recurso de entender a tabela periódica e suas funcionalidades, tanto de forma independente como orientada por algum docente, trazendo a possibilidade de desenvolver atividades em grupo ou individuais. Por isso, espera-se como consequência maior desempenho e interesse no estudo de Química, em específico, nos elementos que constituem a tabela periódica, julgando que ao fixar um conteúdo, surgem novas vertentes a serem questionadas pelos estudantes (Tirabassi; Andréo; Modesto, 2020).

4 CONCLUSÃO

A tabela periódica interativa mostra-se, atualmente, como uma ferramenta potente, útil e avançada para as aulas de química, já que faz o uso de uma tecnologia moderna, a realidade aumentada, para promover a facilidade no ensino de alguns conteúdos, como elementos químicos, ligações químicas e moléculas inorgânicas simples.

A realidade aumentada (RA) é uma inovação tecnológica que une a interatividade e a visualização em três dimensões de diversos objetos. Os átomos, por serem muitas vezes dificilmente compreendidos por estudantes, é um excelente candidato ao uso da RA. Além disso, o modelo atômico de Rutherford auxilia no entendimento do assunto, já que trata-se de um modelo fácil e objetivo. Entre esses e outros fatores, o uso dessas ferramentas foi escolhido para auxiliar muitos alunos no âmbito da Química e assim é esperado que o uso da tabela periódica interativa seja muito bem aproveitado especialmente por discentes e docentes quando disponibilizada ao público e que cesse diversas dúvidas com relação ao conteúdo que

aborda.

REFERÊNCIAS

* Acesso à página oficial do *Godot*: <<https://godotengine.org/features/>> Acessado em fevereiro de 2024.

BRITO, J. G. DA R.; GELLER, M. T. B. MolecularAR: simulador para o auxílio no ensino de Química molecular para estudantes da 1^o série do Ensino Médio usando realidade aumentada. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 70–89, 2019.

CAMPOS, J. R. **Por que decorar conteúdos é prejudicial para o aprendizado dos estudantes?** *Educattech*, 29 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/educattech/2020/08/29/por-que-decorar-conteudos-e-prejudicial-para-os-estudantes/>> Acesso em: 7 mar. 2024.

CICUTO, C. A. T.; MIRANDA, A. C. G.; CHAGAS, S. D. S. Uma abordagem centrada no aluno para ensinar Química: estimulando a participação ativa e autônoma dos alunos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 4, p. 1035–1045, 2019.

GUIMARÃES, U. A. *et al.* **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES**. [S.l.]:

Editora MultiAtual, 2024. ISBN 978-65-6009-074-3. DOI 10.29327/5395367. Disponível em: <<https://www.editoramultiatual.com.br/2024/04/as-tecnologias-digitais-como-recursos.html>>. Acessado em: 10 jun. 2024.

O que é Realidade Aumentada e como ela pode ser aplicada na Educação. *SAE Digital*, 27 ago. 2018. Disponível em: <<https://sae.digital/o-que-e-realidade-aumentada/>>. Acesso em: 7 mares. 2024.

PACHECO, A. C. R.; COSTA, H. R. Pressupostos de avaliação na aplicação de jogos digitais no ensino de química: uma análise a partir da revisão sistemática da literatura. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 25, p. 22, 2023.

SILVA, F. *et al.* Relação entre as dificuldades e a percepção que os estudantes do ensino médio possuem sobre a função das representações visuais no ensino de Química. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. 21, 2021.1.

TEIXEIRA, P. **Tabela periódica resume todo conhecimento do mundo**. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/tabela-periodica-resume-todo-conhecimento-do-mundo/>>. Acessado em: 21 mar. 2024.

TIRABASSI, M.; ANDRÊO, V.; MODESTO, F. REALIDADE AUMENTADA X QUÍMICA: Como a tecnologia pode ser um adendo benéfico para o estudo molecular. p. 536–544, 2020.



A EFICÁCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS SIMPLES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PROMOVENDO ENGAJAMENTO E QUALIDADE EDUCACIONAL

GABRIELA THAINA SOARES DE ANDRADE; VICTÓRIO AUGUSTO SANTOS SILVA;
FABRÍCIO JOSÉ OLIVEIRA DA SILVA SANTOS

Introdução: O ensino de ciências é vital para a alfabetização científica, ajudando os alunos a desenvolverem uma compreensão baseada no conhecimento científico. A criação de material didático com recursos simples é uma solução prática e eficiente para um ensino de ciências acessível e eficaz. Além de complementar o conteúdo expositivo em sala de aula, essa abordagem visa despertar o interesse dos estudantes, um dos maiores desafios dos professores. **Objetivo:** O principal objetivo deste trabalho é relatar uma experiência em aula, promovendo o conhecimento dos conteúdos propostos e assegurando um ensino de qualidade. Também visa incentivar os alunos a expandirem seus conhecimentos em ciências. **Relato de experiência:** No relato de experiências vivenciadas por alunos do 6º ano da escola Maria José de Medeiros, localizada no município de Passira, Pernambuco, destacam-se atividades práticas, como a modelagem das camadas da Terra e a simulação de erupções vulcânicas, além da criação de dinossauros utilizando materiais recicláveis. Essas experiências, além de demonstrar fenômenos naturais, reações químicas e conceitos históricos de forma envolvente e educativa, também evidenciou que o uso desses materiais aumentou o interesse e a participação dos alunos. **Conclusão:** Os resultados indicam que materiais didáticos simples e práticos aumentam o engajamento e a participação dos alunos. A familiaridade dos conteúdos com as experiências diárias dos alunos contribui para o aumento do interesse e facilita a aplicação prática do conhecimento adquirido. Esses materiais não só tornam o aprendizado mais funcional, mas também facilitam a assimilação da teoria, permitindo uma melhor compreensão dos tópicos discutidos. A construção de materiais didáticos se destaca como uma ferramenta valiosa nas metodologias ativas, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais personalizada e envolvente. Apesar da gamificação ser uma estratégia interessante, sua aplicação pode ser limitada. Em contraste, a criação de materiais didáticos oferece maior flexibilidade e originalidade, promovendo uma conexão mais profunda com a matéria.

Palavras-chave: **ESCOLA; PASSIRA; CIÊNCIAS; PRÁTICA; SIMULAÇÃO**



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O IMPACTO NA SOCIEDADE

MONALISA PEIXOTO LEONARDO GRACIANO

Introdução: A formação de professores é essencial para o desenvolvimento da sociedade e desenvolvimento educacional. Examinando pode-se verificar os impactos da formação de docentes, com consequência na qualidade da educação e na sociedade. **Objetivos:** Analisar as competências essenciais que devem ser desenvolvidas durante essa formação do docente, avaliando como diferentes abordagens de formação influenciam as práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos, e como a formação de professores influencia a qualidade do ensino e o desenvolvimento social e econômico. **Metodologia:** A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura e entrevistas com especialistas em educação. Foram analisados dados de programas de formação de professores em diversas regiões, focando nas melhores práticas e resultados obtidos, permitindo uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos participantes. **Resultados:** Uma formação de qualidade para professores resulta em melhores professores com teoria e práticas, melhores alunos, em práticas pedagógicas, maior engajamento dos alunos, aumentando os indicadores da educação. Além disso, professores bem formados são capazes de criar cidadãos do bem, promovendo uma educação inclusiva, resultado em uma redução da desigualdade. **Conclusão:** A formação do professor tem grande impacto na sociedade, professores bem formados carregam consigo uma grande carga, e uma grande desafio, sendo este de formar cidadãos do bem, informados, conscientes e críticos, elevando, desenvolvendo a qualidade do ensino. A formação de professores tem um impacto direto na sociedade ao elevar a qualidade da educação, promovendo a economia e a sociedade, que, por sua vez, leva a uma força de trabalho mais qualificada construindo uma sociedade justa e igualitária.

Palavras-chave: **PROFESSORES; FORMAÇÃO; SOCIEDADE; ECONOMIA; IMPACTO**



PENSAMENTO COMPUTACIONAL PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

MARCOS ANDRÉ RAMOS DE SOUZA JUNIOR; SALOMÃO CAMPOS BITENCOURT;
TATIANA DINIZ FERNANDES; DECÍOLA FERNANDES DE SOUSA

RESUMO

O Artigo apresenta os resultados do curso introdutório à programação utilizando a linguagem Python aplicado em escolas públicas, como parte de um projeto de extensão da Universidade Federal Rural da Amazônia. O curso intitulado “Pensamento Computacional e Metodologia 7Cs” propõe a antecipação do ensino de algoritmos e aprendizagem da lógica de programação para os alunos do ensino médio, utilizando a Metodologia 7Cs para tornar o conhecimento de algoritmos mais significativo e colaborativo. O curso foi ministrado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará no Campus Ananindeua, para os alunos de 1º ano do curso técnico de Informática, por dois discentes do curso de Licenciatura em Computação, auxiliando nas disciplinas técnicas da ementa curricular do curso, proporcionando uma integração prática entre o conteúdo programático e as necessidades curriculares dos alunos. Os resultados do curso demonstram que a iniciativa foi produtiva, colaborando significativamente para a aprendizagem de todos os envolvidos. Os alunos não só adquiriram conhecimentos básicos de programação e algoritmos, mas também desenvolveram habilidades importantes, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. A avaliação do projeto destacou a receptividade positiva dos alunos e a eficácia da Metodologia 7Cs na facilitação da compreensão de conceitos complexos de programação.

Palavras-chave: Aprendizagem; Conhecimento; Integração; Programação; Algoritmos.

1 INTRODUÇÃO

A introdução da computação como disciplina obrigatória na Educação Básica está em vias de se concretizar. Embora essa realidade não esteja consolidada, propõe-se antecipar o ensino de algoritmos para os alunos do ensino médio de escolas públicas, como uma estratégia para tornar o processo de ensino e aprendizagem de algoritmos significativo e colaborativo.

Para isso, será utilizado a Metodologia 7Cs criada por Lima (2020), a qual consiste em sete dimensões Compreender, Conceber, Completar, Compatibilizar, Corrigir, Construir; Criar e Criar, formulada com o objetivo de minimizar as dificuldade no processo de ensino e aprendizagem em disciplinas introdutórias à programação, contribuindo no desenvolvimento de habilidades e competências por meio de uma sequência de ações lógicas, para a formação do conhecimento de maneira significativa.

O ensino da programação na Educação Básica favorece no desenvolvimento do raciocínio lógico, na capacidade de abstração de informações, na resolução de problemas, entre outras habilidades relevantes para todos os âmbitos do conhecimento. Segundo Kafai e Burke (2017), é importante buscar e propor o uso de programação para os alunos na Educação Básica voltadas no desenvolvimento cognitivo dele.

Moran (2012) aponta que em consequência de transformações, diversas instituições educacionais estão buscando novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem, isso inclui a reestruturação do currículo e a integração entre teoria e prática, com ênfase no uso de

metodologias ativas. Contudo, a Metodologia 7Cs busca alternativas para transformar a prática de resolução de problemas algorítmicos, de forma a ampliar as habilidades e competências visando minimizar as dificuldades de compreender a disciplina Algoritmos.

Dessa forma, o artigo tem como objetivo apresentar o curso “Pensamento Computacional e Metodologia 7Cs”, que busca contribuir no processo de ensino e aprendizagem de todos os participantes, sejam eles alunos ou facilitadores. O curso visa minimizar as dificuldades nas disciplinas de programação e será igualmente relevante para os alunos do ensino básico, proporcionando o acesso e o desenvolvimento de competências e habilidades computacionais essenciais para a sociedade contemporânea.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O curso foi construído com base nos sete pilares da Metodologia 7Cs, com o intuito de engajar os alunos na criação de resolução de problemas reais utilizando o pensamento computacional como base. O curso foi realizado em um período de um mês (iniciado no dia 02 de maio de 2024 e finalizado no dia 06 de junho de 2024), no Instituto Federal do Pará no Campus Ananindeua. As aulas foram realizadas nos dias de quinta-feira no laboratório de informática do instituto. De acordo com o perfil do público-alvo (com um total de 23 alunos, sendo 11 meninas e 12 meninos, com idade entre 18 e 15, alunos do primeiro ano do ensino médio), foram desenvolvidas atividades que pudessem apresentar o pensamento computacional de maneira estimulante, de forma que fosse capaz de despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo.

A princípio, foram introduzidos os conceitos de algoritmos, detalhando sua definição, seu uso e sua importância dentro da lógica de programação. Para melhor entendimento dos conceitos, utilizamos exemplos onde os algoritmos poderiam ser encontrados no dia a dia dos alunos. Após essa introdução, aplicamos a ferramenta “VisuAlg 3.0.7” para que a turma pudesse escrever seu primeiro algoritmo. Demonstramos o básico da sintaxe do Portugol, como declaração de variáveis, tipos de dados, operações matemáticas simples e poucas funções da linguagem. Em seguida, realizamos três atividades com os alunos, na primeira, deveriam escrever um programa que mostrasse a soma de dois números, na segunda um programa que demonstrasse o nome e a idade do aluno e na terceira um programa que somasse dois números e multiplica se o resultado pelo primeiro número inserido. Todos os alunos conseguiram realizar as atividades sem grandes dificuldades de entender a lógica dos programas.

Na segunda aula, o objetivo principal era introduzir os alunos à linguagem de programação Python, utilizando o editor de códigos online “Online-Python”, que seria utilizado em todas as aulas seguintes e explicando conceitos básicos da estrutura da linguagem, como a declaração de variáveis, tipos de dados, funções simples e a indentação dentro do código. Após essa breve introdução aos conceitos, foi realizada uma pequena competição entre os alunos, exibindo um programa simples com erros de sintaxe para toda a turma e pedindo para que os alunos o consertassem, os três primeiros que conseguissem seriam premiados na aula seguinte. Após a competição, realizamos mais uma atividade, os alunos poderiam escolher entre dois programas para escrever, um que fosse capaz de calcular a idade do aluno pelo ano de nascimento e outro que fosse capaz de realizar o cálculo de IMC (Índice de Massa Corporal).

Na semana seguinte, foi realizada a terceira aula, que tinha como objetivo abordar os conceitos de estruturas condicionais. Após uma breve revisão dos conteúdos apresentados nas aulas anteriores, foram introduzidos os conceitos de “if”, “else” e “elif” dentro da linguagem, demonstrando sua importância para a lógica de programação e sua estrutura dentro do código.

Além das estruturas condicionais, também foram abordados os operadores de comparação. Ao final das explicações, foi realizada uma atividade em que os alunos deveriam escrever dois programas simples. No primeiro, os alunos deveriam escrever um programa que calculasse a média de quatro notas inseridas e utilizando os operadores condicionais, onde

mostrasse o resultado como “aprovado” ou “reprovado”, de acordo com a média. No segundo deveriam escrever um programa que fosse capaz de dizer se um número é ímpar ou par, utilizando operadores de comparação.

A quarta e penúltima aula realizada, teve como objetivo tratar de dois conceitos fundamentais na programação em Python: estruturas de repetição (loops) e arrays. Inicialmente discutindo os conceitos básicos de repetição, sendo loops “while” e “for”, que permitem a execução repetitiva de blocos de códigos enquanto uma condição for verdadeira ou ao iterar sobre uma sequência de elementos. Além da apresentação aos arrays, tratando-se de uma estrutura de dados que armazenam múltiplos elementos em uma única variável, assim foi ensinado como declarar e inicializar arrays utilizando o módulo “array” e como manipular seus elementos. Foi incluído na aula exemplos práticos para ilustrar esses conceitos, como a criação de uma contator para contar de 0 a 10 com um loop “while” e a iteração sobre listas e strings com o loop “for”, bem como a manipulação de arrays para demonstrar como esses conceitos podem ser aplicados em situações reais de programação.

A quinta e última aula do curso foi reservada para explorar o potencial do módulo random e das funções em Python. O módulo random oferece uma gama de ferramentas para introduzir aleatoriedade em programas, desde a geração de números pseudo-aleatórios até a seleção aleatória de elementos de uma lista. Por meio de funções como randint e choice, é possível criar experiências dinâmicas e imprevisíveis em aplicações como nos jogos e simulações. Também abordamos a criação de funções, que são blocos de códigos executados somente quando chamados, podendo receber parâmetros, executar instruções e retornar valores. A definição de função em Python é feita com a palavra reservada “def”, seguida pelo nome da função e seus parâmetros entre parênteses, com o corpo da função indentado. Durante a aula foi usado exemplos práticos de funções simples, como imprimir uma saudação com o nome escolhido, até funções mais complexas, como calcular o pagamento com base no número de horas trabalhadas. Logo em seguida, assim como em todo final de cada aula, foi passada uma atividade para desenvolver um jogo de adivinhação utilizando todos os conceitos entendidos ao longo das cinco aulas ministradas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do curso, os alunos exibiram um progresso significativo com a Metodologia 7Cs. A aplicação de um teste inicial foi importante para identificar o conhecimento pré-existente dos alunos, possibilitando a adaptação do conteúdo programático do curso às necessidades específicas da turma.

A introdução clara dos conceitos fundamentais de algoritmos e desenvolvimentos de atividades usando a linguagem “Python” despertou a inspiração dos alunos, incentivando sua participação. Este interesse mostrou uma boa compreensão e habilidades na resolução de problemas. Além disso, as atividades utilizando a plataforma “Kahoot” foram extremamente importantes para promover a interação entre os alunos e contribuir na retenção do conhecimento adquirido.

Entretanto, ao longo do curso, foram notados desafios significativos, especialmente na compreensão das estruturas de repetição e na lógica de interpretação da linguagem de programação “Python”. Com isso, destacam a necessidade de adotar abordagens pedagógicas mais detalhadas e progressivas buscando superar tais desafios. A análise das atividades e a avaliação final revelam aspectos valiosos, como a eficácia dos facilitadores, o conteúdo programático e o engajamento dos alunos em atividades e dinâmicas. No entanto, também apontam áreas que requerem atenção para futuras melhorias, como a revisão e atualização do material didático.

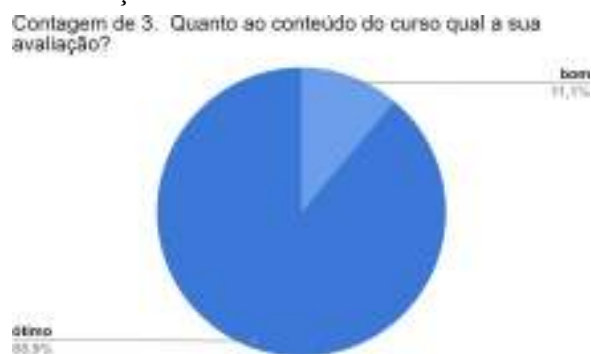
Estudos de Wing (2006), reforçam a importância do ensino de programação e do pensamento computacional para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, sustentando

a base teórica da abordagem adotada. Em resumo, os resultados e discussões destacam a eficácia da Metodologia 7Cs como uma ferramenta pedagógica para o ensino de programação e pensamento computacional. No entanto, apontam a necessidade de aprimoramento contínuo no processo de ensino e aprendizagem, preparando os alunos para os desafios do mundo digital atual.

Os dados da pesquisa revelaram que os alunos reagiram de forma positiva à metodologia implementada nas aulas introdutórias de programação. Ao utilizar a Metodologia 7Cs, observou-se uma absorção satisfatória do conteúdo por parte dos alunos. Essa abordagem demonstrou ser eficaz para ensinar tópicos complexos, com ênfase particular na compreensão dos conceitos fundamentais de programação.

A pesquisa envolveu todos os 23 alunos matriculados no curso. Foram coletados dados sobre vários aspectos: o interesse inicial pelo curso, a autoavaliação dos alunos, a motivação para participar das atividades, a acessibilidade da linguagem utilizada pelos professores, a interação entre professores e alunos, assimilação do conteúdo pelos alunos e o interesse contínuo dos alunos nas atividades propostas. Os resultados foram positivos em todos os gráficos apresentados, com a figura 1 destacando os dados relacionados ao conteúdo do curso.

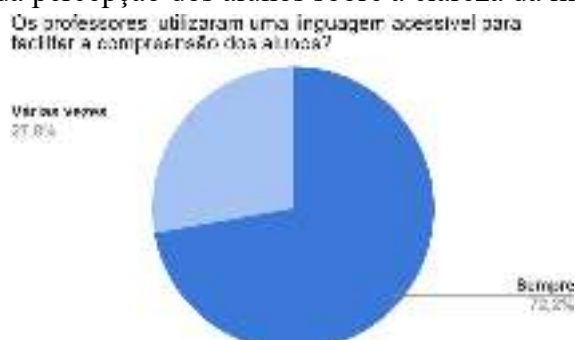
Figura 1. Resultado da avaliação sobre o conteúdo ministrado com os alunos



No gráfico da figura 1 podemos analisar que 88,9% dos alunos tiveram uma notável recepção com o conteúdo apresentado.

A figura 2 apresenta a avaliação dos facilitadores, neste caso, os discentes do Curso de Licenciatura em computação que ministraram as aulas.

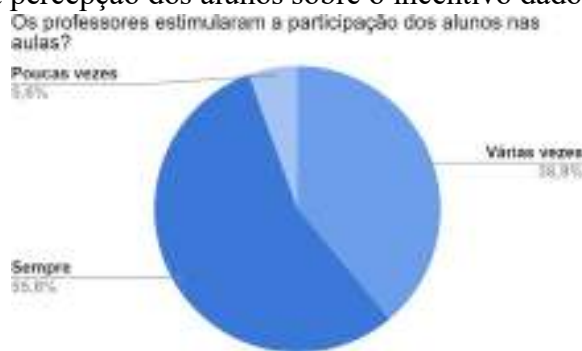
Figura 2. Resultado da percepção dos alunos sobre a clareza da linguagem utilizada



Na figura 2 mostra que a maioria dos alunos considerou a linguagem utilizada acessível, o que facilitou o aprendizado e aumentou a possibilidade de acompanharem o conteúdo ministrado.

A figura 3 apresenta a avaliação do envolvimento dos discentes no estímulo à participação dos alunos.

Figura 3. Avaliação da percepção dos alunos sobre o incentivo dado pelos professores.



Na figura 3 observamos que 55,6% dos alunos estavam motivados a participar das atividades.

Neste contexto, é relevante reconhecer a eficácia das ações complementares realizadas em sala de aula. Para que os alunos compreendam de maneira eficaz, é essencial que se utilize uma linguagem acessível. Além disso, para despertar o interesse e incentivar a participação ativa dos estudantes, o professor deve proporcionar estímulos adequados durante a explicação do conteúdo ministrado durante a condução das aulas. Com o objetivo de analisar esse aspecto, apresentamos os principais resultados dos gráficos, que refletem a percepção dos alunos.

4 CONCLUSÃO

O curso "Pensamento Computacional e Metodologia 7Cs" revelou-se uma iniciativa eficaz e enriquecedora para a introdução à programação nas escolas públicas, proporcionando um impacto significativo na aprendizagem dos alunos do ensino médio. Ao aplicar a Metodologia 7Cs, o curso conseguiu antecipar o ensino de algoritmos e lógica de programação de forma colaborativa e significativa, integrando o conteúdo programático às necessidades curriculares dos estudantes.

Os resultados demonstram que os alunos não apenas adquiriram conhecimentos básicos de programação em Python, mas também desenvolveram habilidades cruciais como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe. A utilização de ferramentas práticas e interativas, como o VisuAlg e o editor online Python, bem como a aplicação de atividades e competições, contribuíram para um engajamento ativo e entusiástico dos participantes.

Apesar dos desafios enfrentados, especialmente na compreensão de estruturas mais complexas, a metodologia adotada mostrou-se eficaz na facilitação da compreensão de conceitos fundamentais de programação. A resposta positiva dos alunos e a eficácia da abordagem pedagógica sugerem que a Metodologia 7Cs é uma ferramenta valiosa para o ensino de programação e pensamento computacional na educação básica.

Em conclusão, o projeto destacou a importância de estratégias educacionais inovadoras e colaborativas para o ensino de disciplinas técnicas, preparando os alunos para os desafios do mundo digital contemporâneo. A continuidade e o aprimoramento de tais iniciativas são essenciais para fortalecer a formação acadêmica e profissional dos estudantes, promovendo um aprendizado mais profundo e aplicável.

REFERÊNCIAS

KAFI, Y. B.; BURKE, Q. Connected Code: Why Children Need to Learn Programming. MIT Press, 2014. Disponível em: <https://direct.mit.edu/books/monograph/4015/Connected-CodeWhy-Children-Need-to-Learn>. Acesso em: 2 jun. 2024.

LIMA, ÁRLLON C. Metodologia 7Cs: uma proposta de ensino e aprendizagem para

disciplinas introdutórias à programação. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12990>. Acesso em 11/03/2024.

MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 15-28, 2012. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

WING, JEANNETTE. Computational thinking. *Communications of the ACM*, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006. Disponível em: <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2024.



GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O USO DO JOGO DE TABULEIRO PARA ABORDAR A GUERRA FRIA NA AULA DE GEOGRAFIA

ISABELA NASCIMENTO DA SILVA

Introdução: Classificada como um ramo da metodologia ativa, a gamificação na educação formal, é uma prática que está sendo adotada nas escolas de ensino básico. Os principais motivos dessa metodologia, incluem engajar os alunos a aprender de forma lúdica e por si mesmo. **Objetivo:** Analisar os eventos históricos que marcaram o período da Guerra Fria, por meio de um jogo de tabuleiro que simula as dinâmicas políticas e estratégicas desse período histórico. **Metodologia:** Para a construção do jogo, foi necessário criar cartas com os principais eventos ocorridos durante a Guerra Fria. Cada carta contém um desafio e uma conquista. No primeiro momento, a sala de aula foi dividida em grupos, com o mesmo número de alunos em cada grupo. Cada grupo representa um lado diferente da Guerra Fria: capitalista ou socialista. No terceiro momento, para iniciar o jogo, será sorteado o primeiro grupo. O grupo sorteado joga o dado e move sua ficha no tabuleiro de acordo com o número que sair no dado. Em seguida, o grupo deve pegar uma carta com um desafio correspondente àquele número. Os desafios podem incluir perguntas e explicações sobre eventos históricos da Guerra Fria, identificação de líderes políticos, explicação de ideologias, entre outros temas relevantes. O grupo também tem a oportunidade de conquistar territórios no tabuleiro, incluindo recursos adicionais. Os territórios conquistados devem ser marcados com as cores do grupo, representando a expansão de sua influência. No quarto momento, o jogo termina quando todos os territórios foram conquistados. **Resultado:** Os alunos demonstraram habilidades de observação, estratégia, exploração do tema e boa compreensão dos conteúdos abordados. **Conclusão:** Em síntese, a gamificação na educação básica tem se tornado um método ativo e inovador, promovendo uma interação mais dinâmica e envolvente dos alunos com o tema proposto. Entretanto, esta abordagem objetiva não apenas a participação ativa dos estudantes, mas também a propiciação de uma compreensão significativa do tema estudado. Logo, a gamificação contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, como pensamento crítico, resolução de desafios e trabalho em equipe.

Palavras-chave: **GAMIFICAÇÃO; JOGO DE TABULEIRO; GUERRA FRIA; GEOGRAFIA; METODOLOGIA ATIVA**



JOGOS EDUCATIVOS NA QUÍMICA: UMA ABORDAGEM GAMIFICADA PARA O ENSINO

ADRIANO MEDEIROS DOS SANTOS FILHO; NATHALIA MACENA DA SILVA;
DANDARA GURGEL MUNIZ; ROSINEIDE MIRANDA LEÃO;

RESUMO

O ensino de química enfrenta diversos desafios, muitas vezes associados à abordagem tradicional que prioriza a memorização de informações, fórmulas e conceitos. Essa metodologia limitada pode desmotivar os alunos e prejudicar seu interesse pela disciplina. Diante desse cenário, a gamificação do ensino surge como uma estratégia inovadora para estimular o aprendizado e promover maior engajamento dos estudantes. Através da aplicação dos princípios dos jogos em contextos educacionais, a gamificação não apenas torna o processo de ensino mais dinâmico, mas também possibilita que os alunos desenvolvam autonomia e habilidades de resolução de problemas enquanto se divertem. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo desenvolver um jogo educativo na plataforma digital *Genially* para o ensino de química, baseado nas dificuldades identificadas pelos estudantes do primeiro ano do ensino médio. A utilização da plataforma *Genially* amplia as possibilidades de interação e torna o processo de aprendizado ainda mais acessível e envolvente para os alunos, reforçando a importância da inovação tecnológica no campo da educação. Por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, foram levantados os principais temas com os quais os alunos encontram dificuldades na disciplina. A partir desses resultados, os jogos foram elaborados visando abordar esses temas de forma lúdica e interativa. O jogo, denominado "QuimiQuest", foi projetado para ser jogado individualmente e revisa os conteúdos da tabela periódica, ligações químicas, forças intermoleculares e geometria molecular, onde constam três alternativas, com somente uma correta. Esse jogo não apenas proporciona uma maneira divertida de revisar os conteúdos, como também oferece feedback imediato aos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Palavras-chave: QuimiQuest; Genially; Educação; Tabela periódica; ligações químicas.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de química, tal qual ocorre em outras ciências exatas, é marcado por uma variedade de dificuldades que se manifestam em diferentes níveis e contextos que muitas vezes se traduzem em obstáculos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Santos et al. (2013) apresenta que, segundo estudos, o ensino de química frequentemente se baseia em atividades que promovem a memorização de informações, fórmulas e conceitos, resultando em uma abordagem limitada que pode desestimular os alunos e reduzir sua motivação para aprender e estudar química.

A motivação para estudar e aprender química pode ser alcançada através da exploração de novas estratégias educacionais. Dessa forma, diante do cenário de avanço tecnológico, a gamificação do ensino se torna uma estratégia eficiente e eficaz no que diz respeito à promoção do estímulo do aluno à matéria e, também, consequentemente, gerando maior autonomia para o estudante no processo de ensino-aprendizagem, que aprende enquanto se

diverte (Fernandes; Mollo e Barbosa, 2020).

Segundo Bueno e Bizelli (2014) os jogos podem ser jogados de forma individual, multiplayer ou massiva em várias plataformas e com diferentes durações. Quatro características principais dos jogos são: meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária. A meta impulsiona o jogador a alcançar objetivos específicos, enquanto as regras definem limites que desafiam estratégias criativas. O sistema de feedback monitora o progresso em direção às metas, incentivando aprendizado contínuo e motivação. A participação voluntária permite ao jogador escolher como interagir dentro das regras do jogo. Esses elementos, quando aplicados na gamificação, melhoram significativamente o engajamento dos alunos e abrem novas possibilidades para o ensino-aprendizagem em ambientes educativos.

O conceito de gamificação, em suma, envolve a aplicação dos princípios dos jogos em situações não relacionadas unicamente ao entretenimento, com o objetivo de resolver problemas e engajar os participantes. Dentro do universo dos jogos digitais encontramos os Jogos Educativos Digitais (JED), que tem como propósito principal promover a aprendizagem por meio da gamificação do ensino. Os JED representam ferramentas com grande potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitem que os conteúdos apresentados em sala de aula sejam trabalhados de maneira lúdica sem perder seu caráter educativo (Moraes; Ellensohn e Barin, 2022).

Sob essa perspectiva, o objetivo do presente estudo é apresentar o desenvolvimento de um jogo educativo desenvolvido na plataforma *Genially* para o ensino de química, a partir de um questionário feito para identificar os conteúdos que os estudantes do primeiro ano de ensino médio mais encontram dificuldades na presente disciplina. Essa pesquisa foi realizada, principalmente, com estudantes dos Institutos Federais, abrangendo também estudantes de escolas públicas e privadas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo se insere no âmbito da pesquisa aplicada, apresentando objetivos exploratórios e descritivos, adotando uma abordagem metodológica quantitativa. Sob essa perspectiva, em primeiro lugar, para a realização da coleta de dados, foi elaborado um formulário eletrônico com questões abertas e fechadas, através do *Google Forms*, para identificar os conteúdos que os estudantes do ensino médio mais encontram dificuldades na disciplina de química.

Dessa forma, através dos dados obtidos com o formulário eletrônico foi desenvolvido um jogo eletrônico por meio da plataforma digital *Genially* - uma ferramenta que permite a criação de conteúdos interativos e estratégias gamificadas voltadas para o ensino. Esse jogo foi produzido a partir dos quatro principais temas que os alunos afirmaram ter maiores dificuldades, com o objetivo de ensinar conteúdos de química voltados para o ensino médio através de questões dos livros didáticos e dos vestibulares, com foco no Programa de Avaliação Seriada (PAS), vestibular da Universidade de Brasília (UNB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O jogo, intitulado “QuimiQuest”, foi desenvolvido para ser jogado individualmente, com o propósito de fazer com que o jogador revise conteúdo da tabela periódica, ligações químicas e intermoleculares e geometria molecular através de resolução de questões objetivas dos conteúdos abordados. O objetivo do jogo é responder corretamente todas as questões, em torno de oitenta questões divididas em quatro lições (dez questões cada) e duas revisões (vinte questões cada). Cada lição e revisão que o jogador finaliza habilita a próxima, a qual ele acompanhada por um mapa, representado por um quadro verde escolar. No fim, tendo finalizado todas as questões, o jogador é recompensado com um diploma. A versão atual do jogo pode ser conferida em:

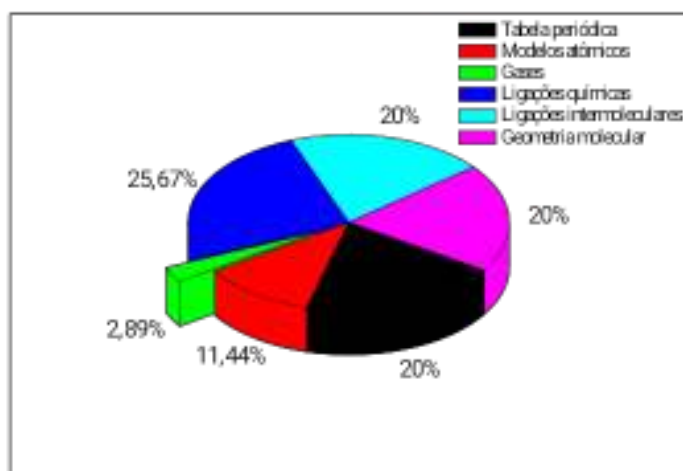
<https://view.genially.com/664f2632170ab9001363e6ae/interactive-content-quimiquest-pibic>.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como propósito o desenvolvimento de um jogo educativo para o ensino de química. Para tanto, fez-se necessário desenvolver um formulário eletrônico através do *Google Forms*, com o objetivo de decidir os temas a serem abordados nos jogos, levando em consideração os resultados obtidos a partir da pesquisa sobre os temas que os estudantes mais encontram dificuldades no ensino de química. O estudo contou com a participação de 69 estudantes do ensino médio, cujas idades variam entre 14 e 17 anos. Do total de participantes, 50,7% estavam matriculados no 1º ano do ensino médio.

Por conseguinte, de acordo com os resultados obtidos dos alunos do 1º ano, os conteúdos que os estudantes mais encontram dificuldades são, respectivamente: ligações químicas (25,67%), tabela periódica (20%), ligações intermoleculares (20%), geometria molecular (20%), modelos atômicos (11,44%) e gases (2,89%). O questionário consistia, principalmente, em questões de múltipla escolha, abrangendo respostas com os principais temas da disciplina de química de cada ano. Esses temas foram selecionados com base em uma pesquisa realizada com uma professora doutora da área de química do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião. Além das questões pré-selecionadas, também foi disponibilizado espaço para inclusão de outras respostas.

Figura 1: Resultados sobre as dificuldades nos conteúdos de química dos alunos do ensino médio.



Fonte: própria

Considerando os resultados obtidos, destaca-se a importância de se utilizar diferentes abordagens pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem. A utilização de formulários eletrônicos para a identificação das dificuldades encontradas pelos estudantes fornece dados valiosos que podem ser utilizados para a melhoria do ensino. Dessa forma, a elaboração dos jogos "QuimiQuest": jogo das ligações, surge como uma grande ferramenta de estudos e revisão dos principais temas relacionados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Além da parte conteudista, os jogos desenvolvidos contemplam, também, como afirma Oliveira e Pimentel (2020), elementos como interação, engajamento e colaboração dos estudantes, colocando-os como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Os jogos educativos permitem ao aluno acesso a um *feedback* imediato logo após responder a questão. Além das funcionalidades colaborativas presentes nos jogos, e seu caráter lúdico, os jogos permitem, também, que os estudantes tenham acesso à comentários explicando como que eles devem pensar as questões, o que erram e até mesmo comentários

positivos os parabenizando pelo acerto. Esses comentários podem ajudar a melhorar o desempenho dos estudantes (Araújo e Carvalho, 2018).

Figura 2: Interface do jogo “QuimiQuest”



Fonte: própria

4 CONCLUSÃO

A gamificação no ensino de química oferece uma resposta inovadora aos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo destacou a importância da abordagem ao desenvolver o jogo educativo, “QuimiQuest”: “Jogo das Ligações”, utilizando *feedbacks* de estudantes do ensino médio para abordar os temas mais desafiadores da disciplina de química.

Através da análise dos resultados, ficou evidente não apenas a importância de identificar as dificuldades dos alunos, mas também a capacidade dos jogos educativos de promover interação, engajamento e aprendizado significativo. Ao oferecer um ambiente lúdico e interativo, esses jogos não apenas estimulam os alunos, mas também fornecem feedback imediato, ajudando a melhorar seu desempenho e compreensão dos conceitos. Assim, os jogos educativos surgem não apenas como ferramentas de revisão, mas como catalisadores do processo de ensino e aprendizagem, colocando os alunos no centro do seu próprio desenvolvimento acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer ao Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) pelo apoio financeiro ao projeto N° 11/PRPI, DE 12 DE JULHO DE 2023.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D.C. et al. **Jogo digital Bioconexão: uma contextualização no Ensino Superior sobre os impactos ambientais na cidade Maceió**. SBC Proceedings of SBGames, 2015. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/cultura-full/147054.pdf>.

ARAÚJO, Inês; CARVALHO, Ana Amélia. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO: casos bem-sucedidos. Revista Observatório, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 246–283, 2018. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p246. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4078>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BUENO, Clerison José de Souza; BIZELLI, José Luis. **A gamificação do processo educativo**. REVISTA GEMInIS, v. 5, n. 2, p. 160-176, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/fb9ac1bc-8f52-4bfa-8c49-3d2672dedbb4>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERNANDES, Flávia Gonçalves; MOLLO, Renato Alejandro Tintaya; BARBOSA, Fernando. **A aplicação de um jogo para motivação do processo de ensino-aprendizagem em cursos de engenharia e ciências exatas**. Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/5526447079f1076f53c5633fd9fa9fc7/1?pq-origsite=gscolar&cbl=4514812>.

MORAES, F. D.; ELLEN SOHN, R. M.; BARIN, C. S. Ilha Das Funções Quadráticas: Um Jogo Digital Desenvolvido Com O Uso Do Genially. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, v. 5, n. especial, p. 192–208, 2022.

OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Epistemologias da gamificação na educação: teorias de aprendizagem em evidência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 236-250, 2020.

SANTOS, A. O.; SILVA, R. P.; ANDRADE, D.; LIMA, J. P. M. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). Scientia Plena, [S. l.], v. 9, n. 7(b), 2013. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/1517>. Acesso em: 10 jun. 2024.



QUÍMICA PARA TODOS: EXPERIMENTOS MULTISSENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ALBA DENISE DE QUEIROZ FERREIRA; VENÂNCIO BONFIM-SILVA

RESUMO

Neste trabalho experimentos multissensoriais são exemplificados para contribuir com educação inclusiva e discutir a relação com os três níveis do conhecimento da Química. Foram selecionados experimentos que envolvem a medida de temperatura e a titulação ácido-base com tecnologias assistivas (TA), a reatividade química segura com reagentes alternativos para quantificação de substâncias com tato, audição e olfato, bem como a construção de materiais didáticos adaptados para o ensino e aprendizagem dos aspectos atômico-moleculares e simbólicos da Química para estudantes com deficiência visual (DV).

Palavras-chave: educação inclusiva, tecnologia assistiva, experimentos seguros, deficiência visual, triângulo de Johnstone.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da Química na Educação Básica é, ao mesmo tempo, fascinante e desafiador. Fascinante porque descortina o mundo atômico e molecular da matéria por meio de uma linguagem simbólica, composta por representações do mundo real, porém em nível submicroscópico. É desafiador ao passo que exige dos estudantes graus de abstração dos quais eles ainda não estão acostumados, tornando essencial o papel dos professores nesse processo.

Nesse contexto, é válido considerar um ensino de Química que esteja apoiado nos três níveis de conhecimento químico, conhecido como “Triângulo de Johnstone”. O primeiro nível é o macroscópico (denominado de macro e tangível), no qual são observadas e mensuradas as propriedades gerais e específicas da matéria, como cor, odor, densidade entre outras. No segundo nível, o molecular e invisível, é requerido um nível de abstração considerável que garanta a apropriação de conceitos associados aos átomos, íons, moléculas e ligações químicas envolvidos numa construção imagética da matéria do ponto de vista submicroscópico. O terceiro nível, denominado de representacional, emprega a linguagem simbólica com fórmulas e equações na representação da substância e de suas transformações (Melo, 2015). A Química, enquanto ciência, se estruturada nesses três níveis do conhecimento, possibilita aos estudantes uma aprendizagem significativa.

Assim, a experimentação, essencial para o ensino da Química, fornece subsídios para as explicações dos fatos observados que estão na dependência do que ocorre no nível atômico-molecular e precisam ser descritos em uma linguagem simbólica única, a fim de que sejam interpretados e assimilados pelos estudantes. Desse modo, aprender a pensar nesses três níveis uma experimentação, é um dos propósitos do ensino da Química. Todavia, os recursos utilizados tanto no ensino quanto nas experimentações são majoritariamente visuais, limitando as fontes de informação para a aprendizagem dos educandos (Soler, 1999).

Soler (1999) explica que ao nos basearmos apenas nas fontes de informações visuais, tornamos a interpretação dos fatos enviesada, limitando a percepção do ambiente ao nosso redor ao que se vê. Por outro lado, a ampliação das fontes de informações por outras vias sensoriais,

traz benefícios quantitativos e qualitativos à aprendizagem dos estudantes, pois outros canais de informação se interconectam e contribuem para a construção de conceitos mais complexos e significativos.

A didática multissensorial descrita por Soler (1999) pode e deve ser empregada nos experimentos químicos na Educação Básica, tendo em vista uma Educação Inclusiva que alcance os estudantes com limitações físicas para as aulas práticas convencionais. Embora os experimentos de Química, em geral, requeiram o uso constante de habilidades visuais e a manipulação de vidrarias e instrumentos comuns a um laboratório escolar, a Declaração de Salamanca (1994) diz que, “Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Nesse contexto, os experimentos multissensoriais podem ser vistos como uma adaptação do que já é conhecido, para explorar outros sentidos como o tato e a audição quando há estudantes cegos ou com limitações visuais. Por outro lado, entende-se também que a educação multissensorial pode beneficiar os estudantes sem limitações físicas, pois a aprendizagem se torna ainda mais significativa para eles.

Para que se tenha um enfoque na valorização das potencialidades dos estudantes, como preconiza a Declaração de Salamanca, é fundamental o preparo dos professores para a aplicação da didática multissensorial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Química (Brasil, 2001) estabelecem que os futuros docentes devem atuar também como pesquisadores do ensino de Química e incorporar à sua prática recursos e metodologias que fomentem a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a Resolução do CNE (Brasil, 2019), alinhada à BNCC (Brasil, 2018), incentiva a aplicação de metodologias que desenvolvam a autonomia dos estudantes, bem como a capacidade de investigar e avaliar criticamente situações sob o prisma científico.

Diante desse cenário, almejamos neste trabalho trazer exemplos de experimentação multissensorial que estejam relacionados ao tripé do conhecimento químico, o Triângulo de Johnstone, tocando nos conceitos de estrutura molecular, propriedades periódicas, termoquímica, ácidos e bases, reatividade e estequiometria de reações.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A abordagem da pesquisa-ação (Hunter, 2007) foi aplicada diante da identificação da necessidade de divulgar os experimentos multissensoriais, a adequação de material didático-pedagógico em um contexto multidisciplinar do Ciranda de Ideias da Unimes Virtual, que utiliza webconferências, para construção de reflexões por meio do diálogo entre docentes e discentes em busca de atitudes assertivas e positivas na educação. Os encontros são de 1 h semanais, com temas determinados e professores convidados e aberto à toda comunidade acadêmica da Unimes, incluindo os estudantes e docentes do curso de Licenciatura em Química.

Os experimentos foram selecionados da pesquisa bibliográfica sobre ensino de ciência e ensino de química, focando nos estudantes cegos ou com deficiência visual. Atividades manuais com materiais adaptados para explorar os conceitos químicos com o tato, audição ou olfato em contexto não formal e metodologia ativa com potencial de caráter inclusivo, foram considerados experimentação nesse estudo. Os critérios para selecionar os experimentos multissensoriais foram: 1) incluir ao menos um exemplo para os três níveis do conhecimento químico proposto por Johnstone; 2) ser experimento seguro e fácil para a educação básica; 3) evidenciar ideias centrais da química, como estrutura molecular, para construção do conhecimento sobre o nível particulado da matéria, propriedades periódicas, termoquímica, reatividade química com estequiometria, medidas em laboratório e quantificação de substâncias via titulação ácido-base.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embasadas na Declaração de Salamanca (1994), Fernandes, Hussein e Domingues (2017) ressaltam a importância de os recursos didáticos multissensoriais serem utilizados tanto para os alunos com deficiência visual quanto para os videntes. Para além dos conhecimentos curriculares da Química, a convivência dos demais estudantes com aqueles que possuem algum tipo de deficiência, favorece uma educação igualitária e uma aprendizagem que não é apenas científica, mas também sociocultural. A Figura 1 ilustra a relação da educação inclusiva com os conceitos da prática docente reflexiva (Freire, 2002).

Figura 1: Mapa conceitual da educação inclusiva para os estudantes com DV.

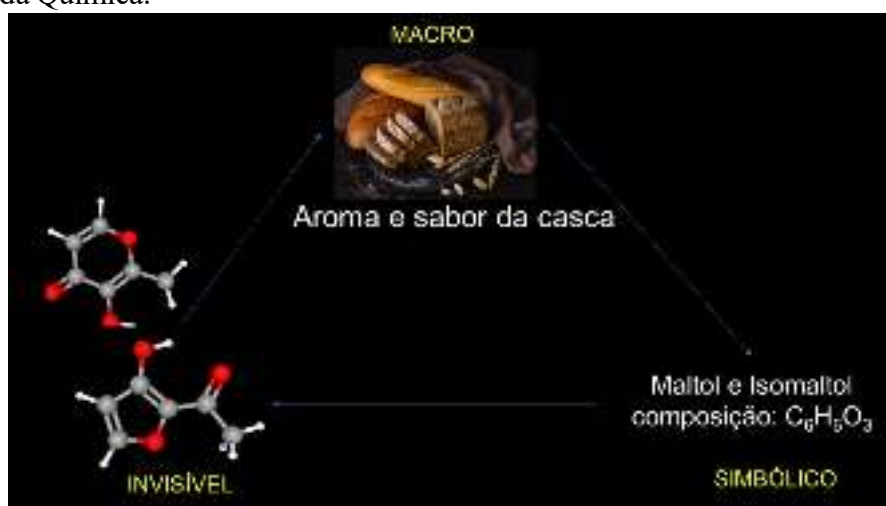


Fonte: autoria própria

Começar a experimentação com o tato usando modelos moleculares que podem ser construídos com bolas e varetas, pode facilitar o ensino do nível atômico- molecular que é o mais desafiador para ser entendido, mesmo para os estudantes videntes. De fato, nos experimentos multissensoriais com reações químicas foi observado que o nível submicroscópico é muito vago ou inexistente (FERNANDES, HUSSEIN, DOMINGUES, 2017).

Essa dimensão invisível do conhecimento químico tem potencial para contribuir com a integração dos estudantes com DV em uma classe regular. A proposta é construir modelos de moléculas de aromas conhecidos, como as que estão presentes no pão assado, relacionando com a linguagem simbólica das fórmulas e nomes, conforme ilustrado na Figura 2.

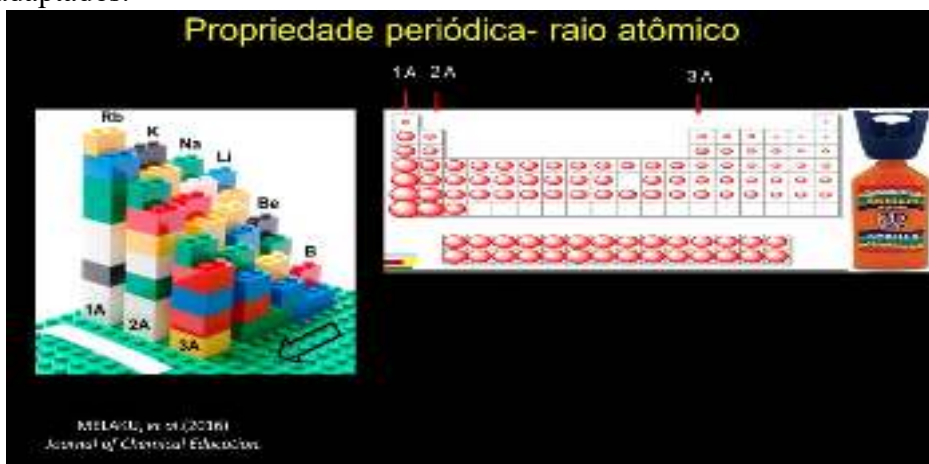
Figura 2: Atividade sugestiva para explorar conceitos com tato e olfato nos três níveis do conhecimento da Química.



Fonte: autoria própria

Com o tato é possível explorar os conceitos de tabela periódica que estão na Figura 3 usando as representações das magnitudes das propriedades periódicas, que podem ser colocadas em alto relevo com a cola 3 D. O uso de blocos de construção (por exemplo, LEGO) é uma alternativa para o ensino e aprendizagem desses conceitos da Química no ensino médio (MELAKU et al, 2016). Esta atividade é sugerida para ambientes não formais, pois apresenta uma característica lúdica e de metodologia ativa.

Figura 3: A variação do raio atômico dos elementos apresentada com recursos didáticos adaptados.



Fonte: autoria própria.

Os recursos de tecnologias assistivas são adequados para experimentação multissensorial. Para a identificação de processos termoquímicos, como o circuito de baixo custo para identificação de processos termoquímicos pelo reconhecimento auditivo de código Morse (GOMES, COSTA e FERNANDES, 2019). O termômetro vocalizado aplicado para a extração do café, proporcionou maior autonomia no acompanhamento da temperatura com o uso da audição, tato e olfato (BENITE, et. al, 2017). Para medidas de pH, foi proposta uma tecnologia assistiva que relaciona os valores de pH de 0 a 12 com notas musicais. Este experimento foi desafiador para os participantes, mas pode ser considerado uma oportunidade de inclusão de estudantes DV em procedimentos essenciais de Química (COSTA, GOMES e FERNANDES, 2019).

Com respeito às medidas de quantificação envolvendo os conceitos de variação de pH, os procedimentos de titulação são úteis na quantificação de substâncias ácidas ou básicas. Porém, nos experimentos convencionais utiliza-se indicadores visuais que indicam o fim da reação. Para contornar essa limitação os procedimentos podem ser adaptados usando os indicadores olfativos como a cebola (WOOD e EDDY, 1996). Por outro lado, com uma tecnologia assistiva, o mesmo procedimento de quantificação pode ser realizado com um aplicativo de celular que vibra e imite um som indicativo do ponto final da reação, permitindo a participação dos estudantes daltônicos e com DV nos experimentos de titulação, uma das práticas mais recorrentes nos laboratórios didáticos de Química (BANDYOPADHYAY e RATHOD, 2017).

Em termos de experimentos seguros para o ensino de reatividade química, os três exemplos identificados são: a quantificação de ácido cítrico em suco de limão com bicarbonato de sódio e bala mentos, a produção do etanol via a fermentação do açúcar e a produção das cápsulas de alginato de cálcio. O primeiro experimento não precisa de vidraria convencional de laboratório e a bala Mentos foi útil para acelerar a liberação de CO₂, que indica o início e o fim da reação através do tato e audição (NGUYEN, et al. 2022). No caso

da fermentação, o experimento pode ser realizado em garrafas plásticas, fechadas com balões de borracha que inflam de acordo com produção do CO₂. (SLA, et al., 2009). Esse sistema é ideal para o ensino de reatividade e estequiometria via tato e olfato. Com respeito as cápsulas de alginato de cálcio, a ideia é discutir a diferença entre transformação física e química da matéria com o tato, manipulando um biopolímero e soluções aquosas seguras. (CORCORAN et al., 2021).

4 CONCLUSÃO

A experimentação nas aulas de química e ciências podem ser vivenciadas com materiais didáticos adaptados como modelos moleculares com bolas e varetas, tabela periódica e propriedades periódicas com cola 3D ou blocos de construção. Os processos termoquímicos podem ser monitorados com TA, como com um sensor de temperatura com código Morse e o termômetro vocalizado. As quantificações via titulação ácido base permitem a detecção do ponto final da reação com a audição e tato via um aplicativo para celular ou se envolver a liberação de CO₂, esse gás serve como indicador da reação. A fermentação do açúcar em um sistema simples e fechado permite a elaboração de experimentos de reatividade e estequiometria, sendo que o encapsulamento do cálcio pode abrir a discussão através do tato sobre a diferença entre transformações físicas e químicas. Na perspectiva dos três níveis do conhecimento químico, as atividades com modelos moleculares tocam na dimensão invisível dos átomos e moléculas através do tato; as medidas de temperatura, de pH e a quantificação via titulação com som e vibração do celular, os experimentos de fermentação e titulação olfativa ou com a liberação de CO₂, bem como a formação de cápsulas com o alginato de cálcio, tocam na dimensão macroscópica via tato e olfato. O nível simbólico pode ser explorado com a tabela periódica em alto relevo com cola 3D ou com os blocos de construção tipo LEGO. Esses resultados sugerem que a educação inclusiva pode ser enriquecida com metodologias ativas e experimentos, conectando nas três dimensões do conhecimento da Química com tato, olfato e audição.

REFERÊNCIAS

BANDYOPADHYAY, Subhjit; RATHOD, Balraj B. The sound and feel of titrations: A smartphone aid for color-blind and visually impaired students. 2017.

BENITE, C. R. M., et al. A experimentação no Ensino de Química para deficientes visuais com o uso de tecnologia assistiva: o termômetro vocalizado. **Quím. nova esc.** São Paulo, vol. 39, nº 3, p. 245-249, 2017. <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160081>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Parecer CES/CNE 1.303/2001, homologação publicada no DOU 07/12/2001, Seção 1, p. 25.

BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>.

CORCORAN, Emma R. et al. Thirst for a solution: Alginate biopolymer experiments for the middle and high school classroom. **Journal of Chemical Education**, v. 99, n. 2, p. 1021-

1025, 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, 1994.

FERNANDES, T. C.; HUSSEIN, F. R. G. S.; DOMINGUES, R. C. P. R. Ensino de química para deficientes visuais: a importância da experimentação num enfoque multissensorial. **Quím. nova esc.**, vol. 39, v. 2, p. 195-203, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160076>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, V. V.; COSTA, S. C.; FERNANDES, J. C. B. Ouvindo o calor: um experimento para o ensino de termoquímica à deficientes visuais. **Educação no Século XXI (Volume 46): Neuroeducação e Arte**. Belo Horizonte: Poisson, 2019. DOI: 10.36229/978-85-7042-178-4.CAP.11.

HERRERO, A. et al. Inclusive chemistry laboratory practices with no barriers for blind and visually impaired students. In: **EDULEARN20 Proceedings: 12th International Conference on Education and New Learning Technologies Online Conference. 6-7 July, 2020**. IATED Academy, 2020. p. 7471-7480.

HUNTER, W. J. F. (2007) **Action research as a framework for science education research**. In: *The theoretical frameworks for research in chemistry/science education*. Prentice Hall, 146- 164.

MELAKU, Samuel et al. Interlocking toy building blocks as hands-on learning modules for blind and visually impaired chemistry students. **Journal of chemical education**, v. 93, n. 6, p. 1049-1055, 2016.

MELO, M. S. de. A transição entre os níveis - macroscópico, submicroscópico e representacional: uma proposta metodológica. 2015. [134] f., il. **Dissertação** (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NGUYEN, Jennifer et al. A Simple At-Home Titration: Quantifying Citric Acid in Lemon Juice with Baking Soda and Mentos. **Journal of Chemical Education**, v. 100, n. 2, p. 739-744, 2022.

SLAA, J.; GNODE, M.; ELSE, H. Yeast and fermentation: the optimal temperature. **Journal of Organic Chemistry**, v. 134, n. 1, 2009.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciencias**: Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Paidós, 1999.
WOOD, John T.; EDDY, Roberta M. Olfactory Titration. **Journal of Chemical Education**, v. 73, n. 3, p. 257, 1996.



EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO PRESENCIAL

DANIELA CLÁUDIA CARDOSO RIBEIRO; ALBERTO VITTA

Introdução: A pandemia de Covid-19 modificou as formas de ensinar e aprender e muitos professores tiveram de buscar alternativas para ministrar suas aulas, com o retorno o ensino presencial outros desafios surgiram, em destaque a questão: como utilizar os recursos tecnológicos aprendidos no ensino remoto no ensino presencial? Diante disso, foi proposto às escolas, cursos de formação em tecnologias digitais para serem usadas em aulas presenciais. Este relato de vivência faz parte de um projeto de extensão que visa à formação de professores da educação básica. **Objetivo:** Buscou-se revisitar aplicativos educativos e plataformas que foram utilizados pelos professores no contexto remoto para fazer as adaptações necessárias para o uso no ensino presencial, a fim de aproveitar as conquistas proporcionadas pelo empenho dos docentes durante o isolamento social em relação ao uso de tecnologias digitais. **Materiais e Métodos:** De abordagem qualitativa, o projeto de extensão realizado em 2023, nas reuniões de módulo, para professores da educação básica de cinco escolas estaduais do sul de Minas Gerais, com o objetivo de auxiliar nas dificuldades no uso de tecnologias digitais na sala de aula. Foram ensinadas as diferentes formas de acesso à jogos pedagógicos e à plataformas de armazenamento em nuvem. **Resultados:** Obteve-se resultados positivos, os professores puderam tirar as dúvidas sobre o uso das ferramentas digitais no laboratório de informática e dentro da sala de aula, transformando o processo de ensino mais adequado ao mundo que já está envolvido mais intimamente com as tecnologias digitais. **Conclusão:** O bom êxito no projeto de extensão é justificado pelo favorecimento de um espaço para o compartilhamento de ideias, pois além de formação tecnológica aos professores, tiveram a possibilidade de conversar sobre boas práticas podem ser feitas dentro da escola. Com as oficinas, os professores se mostraram mais motivados a planejar aulas que despertem o interesse dos estudantes e de buscar alternativas para driblar às diversas carências que existem nas instituições, por meio do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: **TECNOLOGIA; EDUCAÇÃO; ENSINO PRESENCIAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; PROJETO DE EXTENSÃO**



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO CURSO DE BACHARELADO EM PSICOPEDAGOGIA – UMA IMERSÃO NA REALIDADE PSICOPEDAGÓGICA

AMILTON DE LIMA BARBOSA

RESUMO

O texto aborda a importância do estágio supervisionado na formação do curso de Bacharelado em Psicopedagogia, destacando a relevância de uma reflexão na realidade psicopedagógica. Através dessa experiência prática, os alunos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos no ambiente do estágio, desenvolvendo habilidades e competência para atuar na área. O estágio supervisionado se mostra como um momento crucial de aprendizado e amadurecimento profissional, permitindo aos futuros psicopedagogos uma maior compreensão da prática e das demandas do campo. O estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação do curso de Bacharelado em Psicopedagogia, por permite aos estudantes uma aproximação da realidade psicopedagógica, praticando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação universitária. Além disso, permite aos estudantes uma maior compreensão do papel do psicopedagogo na sociedade, bem como a importância do trabalho interdisciplinar e em equipe. Por meio do estágio, os alunos têm a chance de colocar em prática habilidades de escuta ativa, empatia, resolução de problemas e planejamento de intervenções, consolidando assim seus conhecimentos e se preparando de forma mais eficaz para o mercado de trabalho. É também uma oportunidade para os estudantes identificarem seus pontos fortes e áreas de melhoria, buscando sempre o aprimoramento contínuo de suas competências. Neste texto, iremos trabalhar com relato de experiência no estágio e na formação de futuros psicopedagogos. É através dessa experiência prática que os alunos se tornam verdadeiros profissionais preparados para lidar com os desafios e demandas da área psicopedagógica, contribuindo para o desenvolvimento e bem-estar de seus pacientes.

Palavras-chave: Ensino; Atendimento Humanizado; Construção de Saberes; Aprendizagem; Avaliação da Práxis.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente essencial na formação dos estudantes de Bacharelado em Psicopedagogia, pois fornece uma prática na realidade psicopedagógica e permite a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Neste relato de experiência, vamos explorar a importância do estágio supervisionado na formação do psicopedagogo, discutir sua relevância e impacto na prática profissional.

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação dos futuros profissionais de psicopedagogia, pois proporciona a oportunidade de vivenciar na prática o que foi aprendido em sala de aula. Durante o estágio, os alunos têm a oportunidade de fazer observações, realizar análises e interação em situações reais de aprendizagem, atuando junto a crianças, adolescentes ou adultos com dificuldades de aprendizagem e/ou de desenvolvimento.

Segundo Weiss (1997), essas dissociações de campo podem ser reflexo de dificuldades emocionais, cognitivas ou comportamentais que estão prejudicando o processo de

aprendizagem do indivíduo. É importante que os educadores e profissionais da saúde mental estejam atentos a esses sinais para intervir precocemente e oferecer o suporte necessário para que o aluno possa superar esses obstáculos e desenvolver seu potencial de aprendizagem.

Uma abordagem integrada de diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, pedagogia e educação especial, pode ser fundamental para compreender as dificuldades de aprendizagem e traçar estratégias para promover o desenvolvimento dos alunos PCDs durante o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Além disso, o estágio supervisionado permite que os estudantes desenvolvam habilidades e competências essenciais para atuarem de forma eficiente e ética na área da psicopedagogia, como a capacidade de avaliações diagnósticas, elaboração de planos de intervenção, realização de atendimentos individuais e em grupo, e estabelecer parcerias com profissionais de outras áreas, como psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos.

Durante o estágio supervisionado, os estudantes também têm a oportunidade de vivenciar a realidade psicopedagógica, ou seja, de compreender as demandas, desafios e possibilidades da prática profissional. Dessa forma, o estágio contribui para a formação de profissionais mais preparados e reforçados, capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e comprometida com a promoção do desenvolvimento humano e a inclusão social. As atividades realizadas durante o estágio supervisionado são variadas e abrangem diferentes dimensões da prática psicopedagógica.

Entre as principais atividades organizadas pelos estagiários estão a observação de situações de aprendizagem, a realização de entrevistas e avaliações diagnósticas, a elaboração de relatórios e planos de intervenção, a realização de atendimentos individualizados e em grupo, a participação em reuniões e discussão coletivas com pais e os demais servidores do local, e o estabelecimento de parcerias com familiares e profissionais da área educacional.

Ambas as abordagens ressaltam a importância da interação do aluno com o ambiente para a construção de seu conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Enquanto Piaget enfatiza a importância da maturação e das estruturas mentais na construção do conhecimento, Vygotsky (1991) destaca a influência do meio social e das interações sociais no processo de aprendizagem. A corrente piagetiana enfatiza o papel ativo da criança na construção de seu conhecimento, por meio da assimilação e acomodação de novas informações.

Segundo Piaget (1973), o desenvolvimento intelectual da criança ocorre por meio de estágios sequenciais e universais, nos quais ela adquire novas estruturas mentais para interpretar o mundo ao seu redor. Por outro lado, a abordagem sócio-histórica de Vygotsky (1991) destaca a importância das interações sociais e da cultura no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre através da interação com indivíduos mais experientes, que fornece suporte e mediação para a criança desenvolver suas habilidades cognitivas.

A zona de desenvolvimento seria então a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p.97)

Dessa forma, ao combinar as ideias de Piaget (1973) e Vygotsky (1991), podemos compreender melhor o processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo a importância tanto dos fatores internos (maturação e estruturas mentais) quanto dos fatores externos (interações sociais e culturais) na construção do conhecimento e no desenvolvimento intelectual da criança. Diante disso, no estágio supervisionado, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e vivenciar diferentes contextos na atuação profissional, como escolas, clínicas, hospitais, instituições de assistência social e centros de reabilitação. Dessa forma, o estágio proporciona uma formação mais abrangente e diversificada, que prepara os futuros psicopedagogos para atuar em diferentes áreas e contextos, contribuindo para sua

inserção e atuação no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que o estágio supervisionado deve ser realizado de forma planejada, organizada e acompanhada por profissionais envolvidos, como supervisores acadêmicos e supervisores de campo.

(...) numa perspectiva que considera a sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar (Pimenta; Libâneo, 2007, p. 42).

A supervisão é fundamental para orientar, apoiar e avaliar o desempenho do estagiário, garantindo a qualidade e o rigor da formação profissional. Por fim, o estágio supervisionado é uma etapa enriquecedora e transformadora na formação dos futuros profissionais de psicopedagogia, que permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais, e a vivência da realidade psicopedagógica.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O método dedutivo no estágio de psicopedagogia consiste em partir de um princípio geral ou teoria já exigido para chegar a instruções específicas e cumprimento na prática psicopedagógica.

Dentro desta perspectiva houve uma apresentação formal do estagiário com a documentação entregue ao gestor do Colégio Militar Estadual – CEM XXXII Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, situado na capital de Boa Vista, no Estado de Roraima para que pudesse ser realizado o mesmo nas dependências do CEM XXXII.

Ao aplicar o método dedutivo e a metodologia de observação participante o estágio de psicopedagogia é capaz de identificar padrões de comportamento e dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo planos de ação eficazes e personalizados para cada caso. Além disso, o raciocínio dedutivo auxilia na análise crítica e na interpretação dos resultados obtidos, permitindo uma abordagem mais precisa e assertiva no trabalho com os pacientes.

Portanto, o método dedutivo se mostra como uma ferramenta fundamental para o estagiário de psicopedagogia, proporcionando uma maior compreensão dos processos de aprendizagem e um melhor direcionamento das práticas de intervenção, contribuindo assim para o desenvolvimento e sucesso de seus pacientes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estágio, foi usado a metodologia de observação participante junto aos alunos na Sara de Recurso Multifuncional do CEM XXXII, no momento do Atendimento Educacional Especializado, houve interação com alguns alunos, no qual foi possível a aplicação de alguns testes para identificar suas dificuldades e potencialidades. Realizamos também algumas ações, como jogos pedagógicos e atividades lúdicas, buscando estimular áreas específicas em que o aluno apresentava maior dificuldade.

Além disso, conversamos com pais e responsáveis dos alunos para entender melhor o contexto familiar e possíveis influências nas dificuldades de aprendizagem. Com base em todas essas informações, elaboramos um plano de intervenção psicopedagógica individualizado, com objetivos claros e estratégias específicas para auxiliar o aluno a superar suas dificuldades e desenvolver suas habilidades.

Ao final do estágio, apresentamos um relatório detalhado sobre o processo de intervenção e os resultados alcançados. Foi uma experiência enriquecedora e gratificante, que nos permitiu colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Bacharelado em Psicopedagogia e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional e emocional da criança.

4 CONCLUSÃO

O estágio me proporcionou a oportunidade de observar e aplicar técnicas e estratégias psicopedagógicas para auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagem ou com transtornos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A interação com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncional e com os próprios alunos me permitiu uma visão mais ampla e aprofundada sobre a importância do trabalho do psicopedagogo e como ele pode fazer a diferença na vida dos alunos.

Dessa forma, podemos afirmar que o estágio supervisionado foi fundamental para consolidar os conhecimentos teóricos, permitindo a vivência prática e a reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem e a importância do acompanhamento psicopedagógico para garantir o sucesso educacional e o desenvolvimento pleno das crianças.

Com uma formação sólida e atualizada, o psicopedagogo está preparado para atuar de forma ética, responsável, humanizada e comprometido com a promoção do desenvolvimento humano e a inclusão social. Em resumo, o estágio supervisionado na formação do curso de Bacharelado em Psicopedagogia é uma reflexão na realidade psicopedagógica, que contribui para a formação de profissionais mais preparados, treinados e comprometidos com a prática profissional.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, C. J. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, C. J. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES NA OLIMPÍADA GOIANA DE QUÍMICA EM 2023

RENATO CÂNDIDO DA SILVA; CLEIDIOMAR MARTINS COSTA FILHO; JULIANA FARIA COSTA; LORRANA NOBREGA

Introdução: O Programa Nacional das Olimpíadas de Química (PNOQ) surge como ação de extensão da UFCE, apoiada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) juntamente com sociedades científicas como Associação Brasileira de Química. No Estado de Goiás, é uma ação da Universidade Federal de Goiás (UFG) com o nome de Olimpíada Goiana de Química (OGQ), e faz parte das ações, professores da rede básica e licenciandos cadastrados no sistema do PNOQ. Segundo o MCTI, as olimpíadas são atividades voltadas para a popularização, divulgação e educação científica, pela sua importância, objeto da nossa pesquisa por que houve um grande participação dos Professores nas atividades e quais fatores levaram a expressiva participação em 2023?

Objetivo: Investigar e analisar os elementos que influenciaram a participação efetiva de professores e/ou licenciandos na OGQ em 2023. **Relato de experiência:** Os dados estatísticos da OGQ em 2023, demonstram 7531 participantes e 46 professores cadastrados. Dentre os fatores que contribuíram para esse crescimento, através do método qualitativo, elencamos a criação de um Programa de Apoio às Olimpíadas Científicas na UFG no qual está inserida a ação de extensão e editais de fomento voltados para as Olimpíadas Científicas no Brasil, como CNPq/MCTI nº 09/2023, possibilitando investimento em comunicação, divulgação em veículos midiáticos, nas redes sociais, realização de cerimônias de premiação. Além disso, consta cursos de formação continuada contribuindo com o aprimoramento dos professores. **Conclusão:** A partir do crescimento da OGQ apresentado através dos dados quantitativos de participantes, aliado ao quantitativo de professores e licenciandos em 2023, verifica-se interesse dos profissionais participarem desta olimpíada. A OGQ tem característica multidisciplinar e transdisciplinar, envolvendo as ciências básicas, desse modo, vê-se a necessidade da realização de mais estudos que evidenciem outras ações que influenciam o crescimento da OGQ e da participação dos professores, e outras investigações sobre as olimpíadas científicas.

Palavras-chave: **POPULARIZAÇÃO; DIVULGAÇÃO; CIENCIAS; OLIMPIADAS; EXTENSÃO**



RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA LICENCIATURA NA OLIMPIÁDA NACIONAL DE CIÊNCIAS EM 2023 NO ESTADO DE GOIÁS

CLEIDIOMAR MARTINS COSTA FILHO; RENATO CÂNDIDO DA SILVA; ANNE VITORIA GALVÃO DA COSTA; LORRANA NARA NÓBREGA; JULIANA FARIA COSTA

Introdução: A Olimpíada Nacional de Ciências (ONC) surge em 2016, como ação de extensão da UFPI, realizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e sociedades científicas. Em Goiás, a ONC é uma ação da UFG e faz parte das ações do Programa de Apoio às Olimpíadas Científicas da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura na UFG. Conforme o MCTI, as olimpíadas são momentos singulares para a popularização da ciência, pela relevância evidencia o seu estudo. Através dos dados da ONC em Goiás, observa-se a participação efetiva dos professores e estudantes das licenciaturas no evento, mas quais são as evidências que levam a participação de professores e estudantes da licenciatura neste tipo de evento? **Objetivo:** Investigar e analisar os fatores que levam a participação efetiva dos professores e estudantes licenciados na ONC em 2023. **Relato de experiência:** Em 2023, a ONC teve 115.000 participantes; além disso, obteve participação de 91 professores e envolveu 112 cidades goianas, entre estes profissionais da educação destaca-se estudantes da licenciatura das ciências da natureza no estágio supervisionado. Dentre os fatores que contribuíram para esse crescimento, através da pesquisa qualitativa, destaca-se a criação do Programa de Apoio às Olimpíadas Científicas na UFG, e editais do CNPq/MCTI nº 09/2023 sobre as Olimpíadas Científicas, incentivos que proporcionaram investimento em comunicação, divulgação em veículos midiáticos, nas redes sociais e cerimônias de premiação a fim de contribuir com a popularização da ciência no Brasil e propiciar cursos de formação continuada para professores, bem como interação com estes profissionais da educação trazendo uma aprendizagem colaborativa. **Conclusão:** Considerando o panorama de crescimento da ONC em Goiás, observa-se que ela proporciona educação científica, divulga a ciência entre estudantes, professores e dirigentes pedagógicos goianos das instituições de ensino públicas e privadas, motivando a se interessarem pela carreira científica principalmente para a formação pedagógica. A ONC envolve as ciências básicas da natureza e indica para a necessidade de demais pesquisas e estudos que evidenciem outras ações que influenciaram a participação de professores e estudantes da licenciatura no campo da ciência da natureza, logo é necessário pesquisas posteriores neste assunto.

Palavras-chave: **POPULARIZAÇÃO; DIVULGAÇÃO; EDUCAÇÃO; CIÊNCIA; OLIMPIADAS**



O CRISTIANISMO PÓS-METAFÍSICO DE GIANNI VATTIMO

FELIPE DE LIMA SURUAGY

RESUMO

O artigo em tela disserta sobre os conceitos filosóficos e religiosos, e o encontro desses dois campos, elaborados pelo filósofo italiano Gianni Vattimo¹. Seu pensamento está centrado na fomentação de uma proposta religiosa, capaz de acompanhar as descobertas do conhecimento, de modo especial, os das linhas filosóficas por ele aderidas e definidas como qualificadas para responder as questões do homem pós-moderno. Vattimo tece suas pontuações, ambicionando falar à todas as religiões, mas o cristianismo católico romano, aparece como a matéria da crítica e das sugestões do autor – aspecto justificador para a atração de intelectuais das teologias cristãs do terceiro mundo, efervescentes na atualidade. Gianni propõe um cristianismo que responda a realidade da atualidade, que está caracterizado pelo esquecimento das preposições sobre Deus, não o quer prová-lo, ou fomentar uma devoção à Ele, agora os nossos esforços devem vislumbrar o exercício da caridade, centralidade da mensagem cristã. No pensamento de Vattimo, nosso salto consistirá na transição da religiosidade ritualística e devocional, para o encontro com Deus no outro, que é a expressão mais propícia do Divino, longe do discurso de esplendor e glória. Portanto, para Gianni, o futuro da religião cristã, consistirá na partilha de uma mesma ética entre religiosos e não-religiosos, homens e mulheres de boa vontade, compromissados uns com os outros. Enfim, a caridade tornar-se-á a substituta da dogmática rígida, da disciplina inalcançável e das verdades metafísicas.

Palavras-chave: Cristianismo; Modernidade; Metafísica; Hermenêutica; Caridade.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto, trata-se de uma exposição do pensamento de Gianni Vattimo, que proclama a partir da filosofia, o retorno da religião, apesar da constatação de fies pelos variados credos. O discurso apresentado como resultado de um esforço hermenêutico, que o autor afirma ser a essência da mensagem cristã, que ele extrai do anúncio nietzschiano da morte de Deus, e na teoria heideggeriana que decreta o fim da metafísica clássica. Ambos ao estabelecerem o fim da inquirição do tradicional do ser, inauguram a pós-modernidade e um novo momento para a relação do homem com as religiões.

Segundo Vattimo estamos inseridos na época do Espírito, aludindo ao Espírito Santo, estes são os tempos de reler e reinterpretar a tradição cristã, considerando a dimensão histórica de cada texto; período de atribuir nova significação aos nossos símbolos, ritos e termos linguísticos; e principalmente a fazer uma revisão da dogmática e da disciplina, ambas devem ser substituídas pela caridade. O amor e a caridade tornar-se-ão o centro dos esforços das comunidades cristãs. A ética cristã, segundo Gianni Vattimo, é outra esfera carente de revisão, para podermos dar o salto da ação pelo medo e imposição, e assumirmos uma ética

¹ Nascido em Turim, na Itália, em 4 de janeiro de 1936; graduou-se e especializou-se em Filosofia, lecionou Estética e Teórica na Universidade de Turim. Desempenha inúmeras atividades no campo sociopolítico e cultural italiano

individual, crítica e responsável.

O conteúdo do presente trabalho, na tentativa de melhor elucidar o pensamento vattiniano, está disposto do seguinte modo: explicação do conceito de fim da era da razão, ou seja, da centralidade da racionalidade; em seguida, uma explanação sobre “a idade da interpretação”, tempo que segundo Vattimo, segue as elaborações de Heidegger. Fruto das preposições engendradas, encontra-se a explicação do que é o “o tempo do espírito”, por fim, em dois tópicos, desenvolve-se a crítica a metafísica cristã e a possibilidade de uma religião que a tenha superado. Reconhecendo a riqueza intelectual do pensador supramencionado e em vista das contribuições que ele agrega ao campo da filosofia da religião, lançamo-nos a inquirir as obras de Gianni e os acadêmicos que pesquisam sobre o pensamento por ele elaborado, com os objetivos de tornar seus ideais mais acessíveis, por meio de um esmiuçamento dos conceitos mais importantes, com uma linguagem acessível, sendo fiel ao pensamento por ele elaborado e as normas que norteiam os trabalhos acadêmicos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O percurso metodológico para a produção da pesquisa deste trabalho foi desenvolvido por meio das leituras da obra *O fim da modernidade. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna* (2002), do livro *A questão do retorno da religião* (2013), que se trata de uma entrevista com o autor acima mencionado, e logo em seguida, nos debruçamos na análise de artigos e dissertações que estudam o pensamento vattiniano. Nossa intencionalidade é ampliar as discussões acerca da estruturação do pensamento de Gianni, por meio da reflexão acerca de suas produções escritas e de como os estudiosos de seu pensamento e colegas no labor filosófica e teológico interpretam essas explanações.

Com isso, acreditamos que ao reunir e expor esses conteúdos, pavimentamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, visto que, está unicamente fincada nos resultados das elucubrações de trabalhos acadêmicos e da literatura filosófica e teológica de Vattimo. Segundo Antônio Joaquim Severino (2007, p.123), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses.”

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A ERA DA RAZÃO

A história da filosofia define como um dos marcos da transição da era medieval para a moderna, o fim da hegemonia do pensamento teocêntrico e o início das abordagens antropocêntricas, portanto, os motivos e as finalidades das explorações não estavam mais obrigatoriamente associados a concepção de um Ser supremo, cuja certeza da existência, e a veracidade das explanações bíblicas, precedia todas as teorias. Este fato figurou o fim do crivo católico para a produção de conhecimento, propiciando a descentralização da soberania epistêmica, que o clero detinha. Concluía-se o absolutismo religioso e inaugurava-se os tempos da racionalidade. A razão tonou-se o recurso que impulsionava toda inquirição e garantiu novo sentido para a existência humana.

A era da razão e com ela toda a modernidade, na concepção de Vattimo, teve seu fim decretado com a sentença de Friedrich Nietzsche da ‘morte de Deus’ presente no fragmento 125 de *A Gaia Ciência*, e por consequência a sua apologia ao niilismo; e com a publicação em 1927 de *Ser e Tempo* de Martin Heidegger, com sua defesa do *Dasein*. Gianni interpreta essas duas confabulações filosóficas como culminantes para o surgimento da pós-modernidade. Isso porque ambas as teorias postulam o fim da metafísica tradicional, a mesma pode ser definida como sendo uma área sistemática da filosofia, que se empenha em “fornece uma representação coerente, unitária e rigorosamente fundadas das estruturas estáveis do ser.” Cuguni (2012), esse

sistema filosófico foi elaborado pelos filósofos clássicos, instrumentalizada pelos escolásticos e fascinou os modernos.

3.2 A IDADE DA INTERPRETAÇÃO

Gianni Vattimo recorre ao pensamento de Heidegger, para apresentar um novo método filosófico de acesso ao conhecimento, que é a hermenêutica pontuada pelo autor italiano como sendo o paradigma da pós-modernidade. A hermenêutica embasasse nas premissas das conclusões formuladas por meio das interpretações das conjunturas nos quais os objetos estão inseridos, portanto, há de se considerar em primeira instância: toda interação sujeito/objeto é subjetiva, e depende de uma ampla análise de conjuntura. A hermenêutica embasasse nas premissas das conclusões formuladas por meio das interpretações das conjunturas nos quais os objetos estão inseridos, portanto, há de se considerar em primeira instância: toda interação sujeito/objeto é subjetiva, e depende de uma ampla análise de conjuntura.

Se assim os fatos revelam que não são mais que interpretações, por outro lado a interpretação se apresenta, ela mesma, como o fato: a hermenêutica não é uma filosofia, mas a enunciação da própria existência histórica na época do fim da metafísica. A verdade do pensamento heideggeriano identifica -se com a capacidade, maior que em outras filosofias, de co-responder à época, de deixar falar o evento, aquele mesmo que Nietzsche nomeou de nihilismo e para Heidegger é o fim da metafísica. (Vattimo, 2006, p.65).

3.3 TEMPO DO ESPÍRITO

Apropriado do espírito hermenêutico e crente da possibilidade de salvação da mensagem cristã, o filósofo italiano replicará no contexto eclesial o tempo da interpretação, utilizando um termo próprio para o âmbito religioso: tempo do Espírito, alusão a terceira pessoa da Santíssima Trindade, esse conceito foi extraído dos escritos de um autor medieval chamado Gioacchino da Fiore, produtor da repartição do tempo histórico da humanidade em três épocas: a era do Pai (tempo da antiga aliança, a lei), era do Filho (revelação de Deus, a graça) e a era do Espírito Santo (Iluminação, graça mais que perfeita) que é o momento da renovação, mudanças, e da interpretações da dogmática e das Escrituras, iluminadas pelos conhecimentos filosóficos, segundo Vattimo há um elo inerente entre as novidades da filosofia e o tempo do Espírito, um exemplo é a hermenêutica, ponto para releitura da herança cristã.

O tempo do Espírito, obriga-nos a percorrer um caminho de fé, difuso do estabelecido outrora com apoio da metafísica clássica, e de garantir a vitalidade da revelação cristã. Embasada ressignificação dos valores, no nihilismo e na hermenêutica como chave de leitura, Gianni Vattimo lança observações originais para as narrações bíblicas, a primeira refere-se a *kénosis* (esvaziamento) – a Encarnação do Filho de Deus, para o autor, este fato é um anúncio divino do enfraquecimento do ser, porque Aquele que se apresentou a Moisés como sendo o “Eu sou” (Êx.3,14s), ou seja, o próprio Ser, rebaixou-se ao estado humanado, negando todos os pressupostos que o tornam um ‘super-Ser’ para além da criação.

Este Ser que é Jesus – na interpretação cristã católica, encarado como sendo plenamente humano e plenamente divino, sendo o próprio Deus encarnado – encerra a sua mensagem ontológica do enfraquecimento, ao entregar-se a morte de cruz, sinal de aniquilamento total do Ser. O “Eu sou” (Jo.8,58), como Ele se apresenta, recapitulando o trecho bíblico outrora mencionado, dá o último passo para o esvaziamento (Fl.2,7) de si, e caminha para o total do enfraquecimento de si, entregando-se na cruz, contrariando o poderio metanarrativo, que atribuem a Deus. Assim, Ele se une totalmente aos humanos, este acontecimento é o centro da história humana, ponto no qual deverá partir toda e qualquer interpretação para a religiosidade.

Acrescendo a morte do Nazareno, o filósofo italiano afronta e desmonta a lógica cristã,

na qual interpreta a crucificação como meio de ofertar a Deus Pai, um sacrifício perfeito, capaz de perdoar os pecados dos homens, resultando na salvação da humanidade. Gianni repreende a ideia de encarnação e morte com a finalidade de vítima propícia, mas o óbito de Jesus, sinaliza a opção do aniquilamento, coroada pela ressurreição, ponto culminante da fé cristã, que revela o Deus amoroso que rompe com a lógica violenta dos legisladores, e revela-se comprometido com a abundância da vida para todos os sujeitos.

Seguindo os passos da mensagem do Crucificado, Nietzsche colaborou com a vontade divina, ecoando a mensagem cristã de salvação, para os homens da atualidade, ao anunciar a morte de Deus, Vattimo, compreende como sendo a reafirmação da morte da divindade com os atributos metafísicos, que é a Encarnação e a Crucificação – rebaixamento total de Deus, que é a renúncia da transcendência divina; em seguida Deus revela-se desprovido dos traços da imagem de divindade tribal, que é apresentada pelos povos antigos como sendo soberano, apreciador de sacrifícios, e/ou com as concepções medievais de Senhor legislador, pronto a julgar-nos. Por fim, os mistérios que compõe a Teofania (manifestação de Deus), estabelecem um ponto final das explorações econômicas, violência moral, física e espiritual, impostas pelas estruturas, justificadas pelo nome e pela vontade de Deus.

3.4 O CRISTIANISMO NA PÓS-METAFÍSICA

O cristianismo, segundo Gianni, precisará abandonar seu discurso promotor de medo, porque já não atraía as identidades mais fortes da sociedade, no contrário, tornar-se-á acolhedora de personalidade fracas e confusas. O pensamento dogmático enrijecido, com base na metafísica natural, da qual Gianni pontua ser violenta, deverá dar lugar, a comunidades mais plurais - abertas e com espaços para as múltiplas culturas, a presença dos homossexuais, apostando em suas uniões, com direitos igualitários. E incluindo as mulheres nos ministérios sacerdotais. O autor elucida estas reflexões, do seguinte modo,

Digo somente que é a expressão de caridade o reconhecimento dos ‘novos’ direitos, a atenção por todos aqueles movimentos de ‘promoção’ que tendem a reduzir situações de objetiva violência contra alguém: esta atenção não pode ser impedida pela crença que se torna fatalmente superstição e verdadeira idolatria. (Cugini, *apoud*, Vattimo 1998, p.70).

Gianni, ainda critica as declarações uniformizadoras da fé, sua proposta é de tornar o discurso da experiência religiosa, individualizada, sem porta-vozes que ditam o que o povo deve pensar e que falam em novo do povo, respeitando as subjetividades acima apresentadas e concedendo autonomia aos crentes.

3.5 O CRISTIANISMO PÓS-MODERNO E PÓS- METAFÍSICO

A derrocada do discurso metafísico no cristianismo sinaliza algumas urgências para os cristãos, definidoras do seu futuro, segundo Gianni, caso os seguidores do Cristo, não queiram retornar a engendrar um pequeníssimo grupo de devotos, como em seus primórdios, necessitam reconhecer as superações advindas das ciências, que é definidora dos traços do homem pós-moderno, e estreitar os laços com os campos do conhecimento. Reconhecendo-se como não sendo proprietária da realidade e da verdade suprema, as igrejas deverão estabelecer um diálogo com âmbito político, não como ofertante do *éthos* universal, mas sendo operário do bem comum, libertando-se da mensagem da negação da realidade para pensar o presente, o que consiste e infere em nossas vidas.

O cristianismo, segundo Gianni, precisará abandonar seu discurso promotor de medo, porque já não atraía as identidades mais fortes da sociedade, no contrário, tornar-se-á acolhedora de personalidade fraca e confusa. Nos passos de uma reelaboração da dinâmica religiosa, Vattimo convoca os sujeitos a um contínuo esforço para alcançar os sentidos das mensagens contidas nos textos sagrados de ambos os testamentos, evitando uma leitura literal, sem utilizar métodos para a busca de sentido, que não é questionadora, mas passiva, e cuja

mensagem é posta como definidora para a práxis do homem pós-moderno. A busca pela fidelidade aos testamentos, consiste em compreendê-los a luz dos contextos históricos em que foram escritos e no qual estão sendo lidos.

4 CONCLUSÃO

Todo esse arcabouço teórico que foi exposto, desemboca na finalidade de nossa produção, de expor as reflexões de Vattimo sobre o cristianismo atual, que insiste nas reproduções dos esquemas metafísicos e nas implicações desta escolha, para o autor, esses conceitos não condizem com o tempo no qual estamos inseridos. Pontuamos as vias de um cristianismo pós-metafísico, elaboradas pelo filósofo, onde a caridade substitui a dogmática rígida e permite que o sistema religioso se abra para a pluralidade de ideias e de opções de vida. Como também, constitui esse novo momento, a superação da prática devocional, pelo amor que é a grande novidade da mensagem evangélica.

No processo de pesquisa e na conclusão do texto, onde rememoramos os conteúdos averiguados, notamos a quão rica é a produção literária de Gianni Vattimo, pelas referências filosóficas utilizadas pelo autor, como a variedade de assuntos que ele debate e propõe ligações. No tocante as críticas e sugestões frente ao cristianismo notam-se uma novidade no discurso vattianiano, que enriquece os debates da filosofia e teologia, saindo da repetição das antiquíssimas defesas sobre a fé e na interpretação dos textos bíblicos; e uma legitimidade, porque ambiciona garantir o futuro das igrejas e o diálogo atualizado das mesmas com o mundo pós-moderno. Por fim, acreditamos que o presente artigo, conseguiu alcançar os objetivos de averiguação dos pontos centrais da bibliografia vattianna sobre o cristianismo na pós-metafísica, com uma organização didática, linguagem acessível.

REFERÊNCIAS

BALEEIRO, C. A. S. *A questão do retorno da religião na obra de G. Vattimo*. Revista Páginas de Filosofia, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 57-72, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/3724>. Acesso em: 03/05/2022.

BÍBLIA. Português, *A Bíblia de Jerusalém*. Tradução: Euclides Martins Balancis. et al. São Paulo: Paulos, 2012.

CUGINI, PAOLO. *Religião na pós-modernidade: O cristianismo niilista e secularizado de Gianni Vattimo*. Revista Eclesiástica Brasileira, Petrópolis, v. 72, n. 287, p. 629-648, fev, 2012. Disponível em: <https://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/855>. Acesso em: 03/05/2022.

SEVERINO, Antônio. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VATTIMO, G. *O fim da modernidade. Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em: Acesso em: 03/05/2022.

ZABALA, S. (org.). *O futuro da religião: solidariedade, caridade, ironia/ Richard Rorty e Gianni Vattimo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. Disponível em: Acesso em: 03/05/2022.



A NOÇÃO DO ABSURDO NA CONCEPÇÃO CAMUSIANA

FELIPE DE LIMA SURUAGY

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a noção de absurdo na ótica do dramaturgo e filósofo franco-argelino Albert Camus¹, que explanou a temática em sua vasta produção literária – tanto nos romances, bem como nas obras de inquirição filosófica -, cujo o principal título embasa este trabalho, trata-se do livro intitulado *O mito de Sísifo*, texto de cunho existencialista, que esmiuça o pensamento e absurdista, como este surge no intelecto humano e as consequências que ocasionam na relação do ser com o mundo. A consciência do homem absurdista entende que não há justificativa que explique à vida e o mundo. Essa afirmativa, permite que se erga duas indagação valiosas, diante da não possibilidade de se empregar sentido para à nossa existência, vale a pena viver? O suicídio é uma saída aceitável?. Camus emprega parte de sua obra para advogar a necessidade da preservação da vida, a negação do suicídio como ação aceitável e em última instância, demonstrar que o homem, apesar da elaboração de uma madura noção de si e de seu entorno, cuja a conclusão é a absurdidade, deve viver, como ato de revolta contra essa verdade com que nos deparamos. Para ilustrar esse ato, Camus usa o mito de Sísifo, homem que desafiou os deuses e a morte, e por isso foi condenado a rolar uma pedra eternamente, porém, o resultado de suas ações não o torna infeliz, mas pleno da responsabilidade de sua existência.

Palavras-chave: Absurdidade; homem; vida; suicídio; Sísifo.

1 INTRODUÇÃO

Qual o sentido da vida? Essa pergunta ecoou e ecoa na cabeça de todos os homens e mulheres, plenos de suas condições psiconeurais, por isso, tornou-se objeto de investigação dos diversos âmbitos do conhecimento científico, de modo muito especial da filosofia, cujos pesquisadores dos mais variados tempos, lugares, linhas de pensamento e com ferramentas de investigação distintas, lançaram-se na busca de uma resposta para essa questão tão complexa. Frente ao problema da existência humana, Camus inicia as reflexões do ensaio em epígrafe, com a célebre afirmativa de que o suicídio é a única questão séria da filosofia, visto que dizer se a vida vale ou não a pena ser vivida, constitui-se como a maior de todas as problemáticas da reflexão filosófica. O fato de tratar da questão do suicídio e da negação do ato, torna Albert, um autor digno da inquirição das análises ético-morais, primeiro, por ser uma ação totalmente contrária as bagagens éticas que circundam as sociedades; segundo, porque aceitar a possibilidade do aniquilamento da própria vida é uma atitude que irrompe com qualquer possibilidade de motivação para a caminhada existencial., que enfrenta os deuses e encontra no próprio ato de viver o sentido de sua existência.

¹ Albert Camus (Mondovi, 7 de novembro de 1913 – Villeblevin, 4 de janeiro de 1960), foi um jornalista, filósofo e escritor. Seus trabalhos contribuíram com o crescimento da corrente de pensamento conhecida como absurdismo. Considerado um dos grandes autores do século XX, Camus recebeu o prêmio Nobel de literatura em 1957

O objetivo geral do artigo em tela é evidenciar que o pensamento de Albert Camus apresenta uma conduta ética, mesmo que o autor apresente-a de forma paradoxal em sua principal obra – *O mito de Sísifo*. Disso parte nosso objetivo de explicitar a opinião camusiana sobre o valor da vida e a condenação do suicídio, temática recorrente em nossos tempos. Também objetivamos apresentar academicamente as ideias do autor franco-argelino, tão pouco discutidas no Brasil. Por fim, ansiamos, com o uso de uma linguagem acessível e um formato didaticamente compreensível, acessibilizar os temas que permeiam as discussões acadêmicas.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa tem por objetivo explorar os conceitos centrais do pensamento de Albert Camus, para com isso apresentar as bases da teoria absurdista e a sua principal implicação, a negação do suicídio como saída para a superação da ausência de sentido das nossas vidas. Todo o processo de pesquisa, bem como todas as referências que ancoram esse trabalho ao ideário camusiano, foi realizado por meio da análise e da concatenação do livro *O mito de Sísifo* (2004), do próprio Camus, assim como outras fontes elaboradas pelo autor citado.

Para robustecer as percepções acerca do tema tratado, inquiremos e apresentamos as falas colaborativas presentes em outros trabalhos acadêmicos, como artigos e dissertações acadêmicas. Desse modo, podemos considerar que o trabalho em tela se trata de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com finalidade explicativa. A escritora Derly Barbosa (2010, p. 62) afirma que esse tipo de pesquisa “não é apenas uma reunião de citações e parágrafos das ideias de diferentes autores. É uma investigação crítica de ideias e conceitos.”

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO ABSURDO CAMUSIANO

No mais comum dos atos, podendo ser com o mais simples dos homens, que por um instante de atenção, somos tocados no coração pelo sentimento do absurdo – podendo ser a percepção de passagem do tempo, a noção de finitude, o contato com a morte, a evidenciação de nossa fragilidade ou a constatação da não aquisição de uma definição sobre vida. O desconforto interior que se inicia é a nossa interação com o absurdo através da sensação, visto que a absurdidade é uma verdade sensível ao coração, como afirma Camus (2021), e é neste instante que ela se funda em nós.

Nas sensações de absurdidade se evidenciam os limites do nosso conhecimento por meio da experiência, impedindo que construamos respostas para o que está além de nós, ou seja, do que não experienciamos pelas vias sensoriais. Deparamo-nos com a contradição das supostas verdades, da desunidade do mundo natural, nossa inquietude por uma explicação sobre o que somos e sobre o mundo, e o seu confronto com o silêncio. Descobrimos os muros de nossa racionalidade, tudo isso, segundo Sampaio (2021, p.103) coloca-nos em frente a uma estranheza em relação ao mundo. O absurdo não está no homem ou no mundo, mas é o elo estabelecido no embate entre ambos, que se revela no momento em que “o vazio se torna eloquente [...] em que o coração procura em vão o elo que lhe falta” (CAMUS, 2021, p.27).

O enfrentamento do sujeito racional com o estado de realidade do mundo, são geradores do sentimento de absurdidade, como desvelamos acima. O passo que se segue à sensação, é o estabelecimento de uma noção absurda, Sampaio (2021, p.104) afirma que essa noção é resultante do encontro da racionalidade com seus limites, destarte o encontro com o absurdo. Aqui há duas possibilidades: acordar do sono inocente da inconsciência ou retornar para as amarras da não reflexão. Destaca-se que o homem absurdo torna-se um juiz de si e do mundo, vivendo assim a permanente inquirição por vias racionais daquilo que é lançado como certeza e de tudo que compõe seu entorno, Albert Camus conclui este postulado com a seguinte afirmativa, “O absurdo é o estado metafísico do homem consciente” (CAMUS, 2021,

p.54).

Há um divórcio entre o sujeito absurdo e o mundo denso, ausente de significação para em si para nós, ao analisar esta proposta, os filósofos, João Luiz Pereira Ourique e Marco Vinícius Pereira do Espírito Santo, conceituam que isso se dá porque “a terra agora é o lar de estrangeiros [...] a velha pátria humana que antes era o centro, agora orbitava nos confins do universo [...] os valores sacrais norteadores da vida foram colocados sobre o crivo da dúvida” (OURIQUE (2015); ESPIRITO SANTO (2015), p.40), tudo isso é permitido pelas descobertas científicas que libertam e amadurecem os homens.

Seguindo os passos de Nietzsche, o filósofo franco-argelino parafraseia Zaratustra e afirma não haver nada que esteja além da nossa existência, por conseguinte não há nada que ultrapasse a nossa razão, com isso, Camus impõe que o homem absurdo deve aprender a viver com o que consegue alcançar e Deus é um conceito inalcançável, portanto, a consciência absurda descarta a ideia de Deus, não pretendendo formar uma linha reflexiva ateia, mas não quer lhe ter como meio de esperança, de significador do mundo e da vida. Voltar-se para a nostalgia de Deus, é retornar para a busca do eterno e do absoluto, inapreensíveis a nós, inexplicáveis para a filosofia, e que só denotam a nossa intimidação frente à iminência da morte – não existência. Visto que o mundo não é apreensível à razão, os homens e mulheres recorrem à ideia de Deus, afirma Albert, o que não é aceitável no pensamento absurdo. Deus seria, neste caso, um mero salto da racionalidade.

O propósito do homem absurdo é desvincular-se das ilusões, mas viver inserido e consciente da ausência de sentido para as vidas, encarando à angústia da qual somos detentores da nossa realidade mortal, mas tudo o que a noção racional nos faz perceber não deve ser encarada com desespero, mas com maturidade, para não buscarmos as mentiras como subterfúgios, com isto, alerta Camus (2021), desse modo nosso autor condena a divinização do absurdo – que é tornar o inapreensível, assunto divino. Esse é o primeiro ato de revolta do homem absurdo, não querendo justificar o mundo por meio de Deus ou dos deuses. Para elucidar sua postura sobre os existencialistas que se direcionam para o viés religioso, Albert disserta que,

Tomo aqui à liberdade de chamar de suicídio filosófico a atividade existencial. Mas isto não implica um julgamento. É uma maneira de designar o movimento pelo qual um pensamento nega a si mesmo e tende a superar-se no que diz respeito à sua negação. A negação é o Deus dos existencialistas. Esse deus, exatamente, só se ausenta pela negação da razão humana. Mas, os suicídios, os deuses mudam de acordo com os homens. Há várias maneiras de saltar, mas o essencial é saltar. Essas negações redentoras, essas contradições finais que negam o obstáculo que ainda não superado, tanto podem nascer (é paradoxal deste raciocínio) de uma certa inspiração religiosa quanto da ordem racional. Elas sempre aspiram o eterno, e só nisso dão o salto. (CAMUS, 2021, p. 55-56).

SUICÍDIO E A FIGURA DE SÍSIFO COMO MODELO PARA O HOMEM ABSURDO

O sujeito atormentado pelos sentimentos de absurdo desenvolveu a noção absurda e agora se sustenta na lógica absurdista que exclui qualquer tipo de significado concreto para sua existência, desacredita da possibilidade de alcançar qualquer tipo de conhecimento verdadeiro, rompeu com as alegóricas de esperança, onde não há o amanhã; acabou com a hierarquia sobrenatural, destronou Deus ou os deuses de sustentadores desse sentido do qual somos carentes; tornou-se livre, cada sujeito é a própria medida de suas escolhas e o único responsável pelas consequências; encara a morte como fim de sua jornada terrena, ela não é mais a transposição para uma hiper realidade, dela nada podemos inferir. O homem absurdo depara-se com uma vida “ausente de qualquer motivo profundo para viver [...] e a inutilidade do sofrimento.” (CAMUS, 2021, p.20). Com esta realidade em vista, o texto camusiano

apresenta uma das mais importantes definições do ato suicida que é compará-la a uma confissão, ou seja, o homem ou a mulher que se mata, confessa que foi superado ou não entendeu a vida.

Frente a tudo isto, encara uma realidade desafiadora, viver sob este céu sufocante ou sair desta vida. A afirmativa em questão pretende responder a mais problemática pergunta realizada pela filosofia, principalmente quando se pensa com as premissas existencialista, se vale a pena viver ou deve-se encará-la com as próprias mãos? Diante desta existência angustiante e absurda, o suicídio pode ser uma saída válida? Devemos salientar que Camus afirma que o germe suicida nasce nos corações dos homens absurdos, mas também dos que não partiram para a inquietação existencial, há sujeitos plenos em suas significações que tomados pelas emoções e dores, aniquilam-se.

Albert Camus põe-se a serviço de uma reflexão sobre o suicídio e nos aponta algumas conclusões relevantes, a primeira é que o suicídio é um ato que quando levado ao seu termo, é sempre pelo domínio dos sentimentos, em detrimento da razão, portanto, precisamos olhar com clareza para o que sentimos, para os fatores que norteiam a vida e para as opções filosóficas que realizamos e privilegiar a nossa razão. O segundo aspecto está no tocante a natureza humana, uma vez que a opção pelo suicídio não pode superar o juízo natural do corpo e do espírito, que obviamente rejeitam o aniquilamento e clamam pela permanência existencial. O terceiro é preservando o essencial e o que nos oprime na absurdidade, mas precisamos nos rebelar contra a própria situação absurda, segundo Camus (2021, p.46), “o absurdo só tem sentido enquanto não seja admitido.”

A lógica absurda responde-nos com duas sugestões importantes, a primeira é a da revolta diante da suposição do suicídio, suscitando pela ausência de sentido da vida. Com este pressuposto, o homem absurdo afirma-se frente à realidade absurda da existência, como sujeitos dotados da revolta, que aceitam a angústia e obscuridade, aguentando todas as consequências que delas advêm. Com esta primeira afirmativa para a continuação da vida, Jean Paul-Sartre acrescenta que “O homem absurdo não se suicidará: quer viver, sem renunciar a nenhuma das suas certezas, sem esperança, sem ilusão e também sem resignação. O homem absurdo afirma-se na revolta” (SARTRE, 1968, p. 91 apud SAMPAIO, 2021, p. 117). A revolta, então, é a mais sensata postura filosófica, visto que o suicídio também é um salto diante da vida absurda, é uma fuga tal como a esperança e explicação por meio da narrativa divina. Camus, então, conclui que:

Aqui se vê como a experiência absurda se afasta do suicídio. Pode-se pensar que o suicídio se segue à revolta. Mas é um engano. Porque ele não representa seu desenlace lógico. É exatamente o seu contrário, pela admissão que supõe. O suicídio, como o salto, é a aceitação de seu limite máximo. Tudo se consumou, o homem retorna à sua história essencial. Divisa seu futuro, seu único e terrível futuro, e se precipita nele. À sua maneira, o suicídio resolve o absurdo. Ele o arrasta para a própria morte. Mas eu sei que, para manter-se, o absurdo não pode ser resolvido. Recusa o suicídio na medida em que é ao mesmo tempo consciência e recusa da morte. (CAMUS, 2021, p. 68).

A segunda sugestão camusiana para a negação do suicídio conclama uma consciência lúcida que se encontra valorada em todo o ensaio *O mito de Sísifo*, que considera que a vida merece ser vivida, não pelo aprisionamento de um sentido a qual lhe conferimos, mas pela própria oportunidade de viver, esgotando todas as possibilidades de vida, vislumbrando saborear a vida ao máximo e em sua totalidade. Seguir motivado pela possibilidade de tornar este mundo melhor. Efetivar-se na revolta, apaixonar-se pela liberdade, fazendo de cada convite à morte – suicídio – um ato afirmativo de revolta, de liberdade e de opção pelo incrível ato de viver. Por fim, vivamos pelas virtudes que podemos aderir e ensinar, pela arte que podemos criar e apreciar, ou pela razão que nos impele continuamente

pela vida, busquemos em algum lugar este algo que nos transfigure ou nos eleve como homens.

Em meio à defesa camusiana pela vida, que contraria toda a ideia suicida, o autor apresenta o personagem da mitologia grega Sísifo, como modelo para o homem absurdo e para todos os que se indagam sobre o sentido da vida. Sísifo desafiou os deuses, prendeu a morte, fugiu do reino do submundo e como pagamento para todos os seus feitos foi condenado a rolar uma pedra por toda a eternidade sob uma montanha, sempre que chega ao cume da montanha, o peso da pedra a rola para baixo e ele precisa recomeçar todos os seus esforços.

Parece-nos que Sísifo obteve um final ruim, no entanto, Albert Camus nega esta conclusão, pois o personagem mitológico odiou a morte, negou-se a entregar-se ao fim, amou tanto a vida, que em um ato de revolta, enfrentou os deuses, e lutou pela própria existência. Ele carrega o peso da pedra, com consciência, segue cumprindo sua função apesar da não significação do seu serviço. Como o homem absurdo, Sísifo carrega o peso da vida e de suas escolhas. Sísifo, ao afundar-se no trabalho contínuo, preço de seus atos, confirma sua liberdade e sua superioridade ante o destino, ele brada para todos nós e ensina-nos que a vida é assunto humano e que somos senhores absolutos de nossos destinos. Com essa alegoria, Albert Camus convida todos os homens e mulheres, a rolar do mesmo modo a pedra da existência, mesmo que o nosso labor não tenha significado plausível ou apreensível, por meio de Sísifo, Camus conclui que a melhor maneira de se viver é revoltando-se contra a realidade absurda da vida e da morte; e fazendo da nossa estadia nesse mundo, uma contínua efetivação da nossa liberdade. Então, viver é a saída para ausência de significado da vida.

4 CONCLUSÃO

Entre os autores de matriz existencialista, Albert Camus inova ao desenvolver o que ele nomeia de sentimento e noção absurdas, etapas de desvelamento dos sentimentos e da razão do homem frente a sua própria realidade e as conjunturas que o circundam. Essas ideias implicam na defesa de uma negação de uma significação para a existência dos homens e mulheres, assim como para o mundo. Estes conceitos implicam segundo Camus, em inúmeras posturas éticas, que precisam ser aderidas pelo homem absurdo, em vista de uma coerência entre a teoria e a prática; estão inclusas na ética camusiana, a ausência de esperança, a adesão a um estado de revolta diante da não compreensão do mundo e do ser, a compreensão da liberdade – autonomia nas escolhas e enfrentamento de suas consequências –, a necessidade de se evitar saltos da razão.

Acreditamos que esse trabalho é importante para os nossos tempos, em vista que atualmente, os índices de suicídio crescem exponencialmente acreditamos que o acesso às obras de Albert e a ampliação dos estudos sobre as opiniões que ela apresenta sobre a vida e o suicídio, merecidamente devem ser divulgadas. Esperamos que a partir deste breve estudo, mais pessoas se lancem a ecoar o pensamento camusiano, em vista de salvarem vidas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Derly. Manual de pesquisa: metodologia de estudos e elaboração de monografia. 2ª. ed. 3ª impr. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.

Camu, Albert. *O mito de Sísifo*. Tradução: Ari Roitman e Paulina Watch. 24ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

OURIQUE, João Luis Pereira; SANTO, Marco Vinícius Pereira do Espírito. *Sísifo e a percepção da realidade trágica pela sensibilidade absurda*. Literatura e Autoritarismo. n. 25,

p.32-43, 16/jul/2015. Disponível em:

https://www.google.com/search?q=s%C3%ADsifo+e+a+percep%C3%A7%C3%A3o+da+realidade&rlz=1C1NDCM_pt-BRBR941BR941&oq=s%C3%ADsifo+e+a+percep%C3%A7%C3%A3o+da+realidade&aqs=chrome..69i57j69i60.7353j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 10/out/2022.

SAMPAIO, Leandson Vasconcelos. *Albert Camus e a recusa do suicídio em O mito de Sísifo*.

Kalagatos, v.17, n. 2, p.102-121, 10/out/2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7201>. Acesso em: 10/out/2022.



LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

RICARDO NASCIMENTO DE CARVALHO; CAMILY MARTINS DE MIRANDA; CLÁUDIO GONÇALVES DA SILVA; JOYCE KAELLANE GUIMARÃES SOUZA; SUZANA DE JESUS RODRIGUES GOMES

Introdução: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma forma de comunicação amplamente utilizada pela comunidade surda, considerada de modalidade gestual-visual, onde a comunicação ocorre por meio expressões manuais e não manuais. Além disso, destaca-se que essa língua possui uma estrutura gramatical própria. **Objetivo:** Relatar as experiências vivenciadas em um projeto de ensino vinculado ao programa Foco Acadêmico da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Relato de Experiência:** Esse relato faz parte das atividades desenvolvidas durante a execução do projeto de ensino “Língua Brasileira de Sinais: inclusão na escola e na vida”, com atividades de formação destinado à comunidade surda em geral e de pessoas pertencentes à escolas da rede pública municipal e estadual de Chapadinha - MA, além de alunos de graduação do Centro de Ciências de Chapadinha - CCCh (UFMA). Desde o mês de setembro de 2023 o projeto que tem duração de 12 meses, vem desenvolvendo ações de formação e reflexão sobre a Libras no contexto atual, sendo que ao longo desse período têm sido trabalhadas diversas temáticas, partindo de seu conceito e história à formação de frases e sinalização em Libras, possibilitando assim a uma comunicação adequada. Ademais podemos constatar que os cursistas têm apresentado uma aprendizagem significativa, tendo condições de realizar uma comunicação efetiva, inclusive com a apresentação de atividades inovadoras para facilitar a aprendizagem dessa língua. **Conclusão:** O projeto de ensino vinculado ao programa Foco Acadêmico da UFMA, além de oportunizar o pagamento de bolsas viabilizando a permanência de alunos do curso de Ciências Biológicas, os quais são atuantes no desenvolvimento das ações de Libras, têm proporcionado uma verdadeira inclusão social, uma vez que a universidade abriu suas portas para que a comunidade em geral tivesse acesso ao primeiro curso de Libras ofertado no município de Chapadinha e de forma gratuita, sendo precursora no processo de inclusão, além de ser uma importante fonte de segurança e difusão de conhecimento.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO; FOCO ACADÊMICO; INCLUSÃO; LIBRAS; SURDO**



AS MULHERES NA GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

SABRINA DE LOURDES FAITANINI JACOB

Introdução: É notório que foi somente em 1962 que a mulher adquiriu o direito de trabalhar fora de casa sem prévia autorização do marido. É uma conquista recente. A história das mulheres e o mercado de trabalho é cerceada de discriminação e desigualdade. Isso significa um enfrentamento de direitos para a garantia da mulher ao livre acesso ao mercado de trabalho. Após alguns anos, os muros da escola não impediram que esta instituição não refletisse um conceito que está pautado nas construções socioculturais, eternizando um modelo patriarcal. Apesar das mulheres atuarem como professoras nas escolas públicas em número maior que homens, na direção escolar acontecia o contrário. Para estudiosos isso ocorre devido a desvalorização do trabalho exercido pela mulher que estão amplamente apoiadas na relação de poder entre os gêneros pois foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretoria. **Objetivo:** O objetivo é a conscientização de mulheres para que essas se qualifiquem e exerçam cargos de chefia em organizações e instituições escolares. **Relato de experiência:** O estágio em gestão escolar foi muito importante para minha construção acadêmica; observar e trabalhar com essas profissionais me ajudou a enxergar as muitas possibilidades além da atuação em sala de aula. Após a graduação em pedagogia, investir em pós-graduações para as funções de administradora escolar, supervisora, coordenadora, orientadora. Ver toda a dinâmica educacional me impressionou; áreas essas ocupadas por profissionais mulheres, desde todas as posições sociais; mulheres: mães, casadas, viúvas, divorciadas, solteiras, de diversas esferas da vida. Possibilitou-me ter uma visão ampla de toda a boa organização envolvida para o funcionamento da escola. Passei a admirar ainda mais essas mulheres, que num ambiente totalmente acolhedor lidam com os mais variados conflitos e dificuldades, mas se ajudam, se acolhem e mantêm um ambiente cordial e saudável, com muito respeito e colaboração; todas desempenham muito bem suas funções e demandas. **Conclusão:** Estas mulheres, profissionais da área educacional, estão engajadas e conscientes de suas funções sociais abarcadas com os crescentes movimentos culturais e políticos atuais e por isso passaram a reivindicar seu espaço no âmbito escolar, por assumirem posições de chefia e liderança.

Palavras-chave: **GESTÃO ESCOLAR; MERCADO DE TRABALHO; MULHERES; ESTÁGIO EM GESTÃO; RELAÇÃO DE PODER**



CLASSE MULTISSERIADA: RELATOS DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE COARI-AM

ANDRÉIA PEREIRA BATISTA; LEONARDO SIVA BARBEDO

RESUMO

Classes multisseriadas são uma organização de ensino nas escolas para agregar alunos de diferentes séries em uma mesma sala de aula com um único professor. Estas turmas são organizadas de modo que as estratégias de ensino envolvam níveis de escolaridade e estudantes de diferentes faixas etárias, porém em um mesmo espaço e tempo, garantindo a escolaridade para todos, principalmente em escolas do meio rural. Pela observação das dependências e utilizando um questionário estruturado voltado aos professores, nosso trabalho foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental da zona rural do município de Coari-AM. A principal dificuldade relatada pelos professores foi de ensinar ao mesmo tempo alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento e, para a maioria, não há pontos positivos nesta modalidade de ensino. Lecionar em classes multisseriadas é um desafio, pois, exige desses profissionais, habilidades múltiplas, assim como também uma educação continuada para o melhor desenvolvimento de suas atividades. Portanto, esperamos ter contribuído a partir do relato destes professores, com a complexidade no ensino multisseriado no interior do Amazonas.

Palavras-chave: Amazonas; Classes Multicicladas; Educação do Campo; Ensino em Multissérie; Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

As classes multisseriadas (multicicladas) são uma organização de ensino nas escolas para agregar alunos de dois ou mais anos em uma mesma sala de aula com apenas um professor. Dentro dessa realidade, existem alunos com habilidades na leitura, na escrita e no conhecimento em estágios diferentes. Nesse contexto, as turmas são organizadas de modo que as estratégias de ensino envolvam estudantes de diferentes faixas etárias, porém em um mesmo espaço e tempo. A marca pedagógica do ensino em multissérie existe principalmente em escolas de meio rural (campo), visando diminuir a evasão escolar e garantindo a escolaridade para todos (Arroyo, 2012; Lima; Diniz, 2012).

O ensino em multissérie traz uma nova dificuldade para a atividade docente, principalmente em como se deve trabalhar em uma sala contemplando, por vezes um grande número de alunos. Nessa perspectiva, a necessidade de os professores conhecerem o funcionamento e a organização da dinâmica pedagógica pertencentes a essas escolas é fundamental (Figueiredo; Andrade; Pereira, 2018). Essa modalidade de ensino, mesmo que diferente da tradicional, possui garantias legais, sobretudo na a Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

As turmas multisseriadas existem há décadas, porém só foi contemplada em um artigo em especial na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02, de 28 de abril de 2008, onde a regulamentação propõe atendimento adequado para os alunos que estudam em áreas rurais. O artigo 10º da Resolução, em seu *caput*, enfatiza as distâncias de deslocamento, condições de estradas e vias, conservação e idade dos veículos

e melhor localização, para assim possibilitar o trabalho pedagógico com padrão de qualidade. Ainda no artigo 10º da mesma Resolução, em seu parágrafo 2º, observamos que as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasília, 2008; Ximenes-Rocha; Colares, 2013).

Neste sentido de se obter informações e a visão do multisseriado por professores, o objetivo de nosso trabalho foi descrever uma escola da zona rural do município de Coari-AM e coletar o relato dos professores.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa a partir da observação e coleta de dados com auxílio de um instrumento (questionário), permitindo assim uma descrição das informações obtidas (César; Apolônio; Lima, 2021).

O trabalho foi realizado em uma escola da zona rural do município de Coari-AM, tendo como público alvo os professores que atuam em turma multisseriadas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A pesquisa desenvolveu-se entre os meses de fevereiro e junho de 2023. Para a coleta de dados foi feita uma visita nas dependências da escola e um questionário estruturado contendo 14 questões abertas aplicadas aos professores. A diretora da escola, que também atua como professora, autorizou a pesquisa.

Para o entendimento da dinâmica acerca das classes multisseriadas e construção do questionário, as 12 perguntas envolveram informações quanto a formação docente, tempo de atuação, orientação para o multisseriado, dificuldades, organização, planejamento, conteúdos, recursos didáticos, avaliações, atenção aos alunos e pontos positivos (Silva; Lima, 2015; Macedo, 2019; Santos; Reck, 2021).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Descrição da Escola e do Multisseriado

A Escola Municipal situa-se na comunidade de São Francisco, localizada na Ilha do Ariá-Solimões. Para se chegar até lá é feito um percurso de barco ou catraia (canoa com rabeta), caminho este feito pelos professores, pois a maioria deles residem na zona urbana do município de Coari, sendo apenas um professor residente na comunidade. Todos os alunos que frequentam a escola vivem na própria comunidade.

Em relação à estrutura física, a escola é de madeira, construção elevada por conta de épocas de cheia. O espaço escolar tem quatro salas de aula, dois banheiros e uma cozinha. Não há sala dos professores. A caixa d'água é externa elevada por suporte de madeira. A escola atende crianças a partir de seis anos de idade em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e crianças a partir de nove anos em turmas do Ensino fundamental II (6º ao 9º ano). O contexto multisseriado, no município de Coari-AM, faz parte de uma extensão urbana e é dividido em cinco polos rurais.

A realidade desta escola é constituída por 44 alunos, sendo em mesma sala de aula 15 alunos ao 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, onde a faixa etária desta classe multisseriada está entre 6 a 9 anos de idade. Já a sala de aula do 4º e 5º anos, é composta por oito alunos, sendo a faixa etária desta classe multisseriada variando entre 10 a 14 anos de idade. Somente dois alunos não estão na idade preconizada de escolarização nesta última classe.

A turma do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, é composta por 10 alunos, sendo a faixa etária desta classe multisseriada variando entre 9 a 14 anos de idade. Já na classe multisseriada do 8º e 9º anos, esta é composta por 11 alunos, sendo a faixa etária entre 13 a 19 anos de idade. Cinco alunos não estão na idade preconizada de escolarização nesta última

classe.

3.2 Respostas dos Professores

A escola possui cinco professores, porém um não quis fazer parte da pesquisa. Identificou-se os professores como P1, P2, P3 e P4.

O professor P1 possui nível superior completo com pós-graduação em docência na educação infantil e anos iniciais, e atua há quatro anos em ensino multisseriado. Para atuar nessa modalidade, recebeu orientações apenas nos encontros pedagógicos, que são realizados mensalmente pela Secretaria Municipal de Educação.

Existem certas dificuldades em ministrar aulas em turma multisseriada, relata o professor P1, onde “a maior é aquela enfrentada no dia-a-dia de ensinar ao mesmo tempo alunos de diferentes idades com níveis de conhecimentos diferenciados”. “Organizar e pensar em boas estratégias para potencializar o desenvolvimento de cada aluno, envolvendo-os com atividades em grupos, assim aqueles alunos que sabem mais passam a ajudar e contribuir os outros que sabem menos”. Sendo assim, “o planejar é feito de forma integrada promovendo atividades coletivas para envolver a todos” e “os conteúdos são programados de forma que ao trabalhar envolva todos os alunos”.

O professor P1 também relata o difícil acesso a recursos didáticos, onde utiliza “quadro branco, pincéis, apagador, jornais, cartazes, revistas, livros didáticos, textos, televisão, caixa de som, materiais de sala de aula, aluno, professor e alguns recursos da própria comunidade”.

As avaliações dos alunos “são realizadas de forma continua propondo a eles situações problema que os mesmos vivenciam no momento e no seu dia-a-dia, bem como: a participação, interesse e o desenvolvimento nas atividades propostas”. Assim, para atender a todos os alunos, “é necessário um bom planejamento e andamento das atividades escolares, pois, através da organização do professor podemos obter bons resultados em determinado tempo”. “Sabemos que é bem difícil trabalhar uma turma de multisseriado, mas com cuidado e dedicação o professor pode fazer um planejamento do tipo integrado com atividades diversas e coletivas envolvendo todos para que não priorize apenas uma série”.

Apesar de todas as dificuldades em trabalhar em ensino multisseriado, o professor P1 relata: “uma boa interação, conquista entre professor, aluno e comunidade; a organização de conteúdo; e a aplicação de atividades onde todos participem de igual para igual”. Finaliza dizendo que ser professor em uma classe multisseriada, “é aquele que tem um papel de planejar e ensinar conteúdos diversos de ensino, no único espaço em um único momento”, onde a realidade da educação rural, “são os grandes desafios do dia a dia dos mesmos com os impactos educacionais, culturais e produtivos”.

O professor P2, é formado em pedagogia e ciências naturais, possui 12 anos de experiência no multisseriado. Afirma que participou dos programas “Tempo de Aprender”, “Escola Ativa” e os encontros pedagógicos para receber orientações para atuar em classe multisseriada.

São várias as dificuldades encontradas no multisseriado, porém, “a maior é o número de alunos nas turmas, porque fica difícil alfabetizar alunos de diferentes turmas” assim, “cada dia criamos uma estratégia diferente”. O planejamento, “é realizado de acordo com a série, planos preparados para turma multisseriada, onde os conteúdos são de acordo com estes”. “Os recursos que utilizo são os livros didáticos, atividades impressas e internet” e “as avaliações são de forma contínua, escrita, oral e de pesquisa”. “Faço o que posso, mas não priorizo nenhum aluno, trabalho com todos da mesma maneira”, pois “me preparo bastante para administrar os conteúdos de acordo com cada turma”, relata o professor P2.

Em relação a pergunta dos pontos positivos, o professor P2 afirma que: “na verdade, para mim, não existe um ponto positivo, mas tenho que conseguir administrar minha aula”, todavia diz: “ser uma professora no multisseriado é se preparar para tudo, fazendo nosso

trabalho de qualquer maneira, para transferir os conteúdos e conhecimento para os alunos”. “É difícil a realidade da educação rural” diz o professor P2, mas afirma que gosta muito do seu trabalho para melhorar esta modalidade de educação.

O professor P3 é formado em letras e literatura e atua há 16 anos no multisseriado. Relata que recebeu orientações através do programa “Escola Ativa” e nos encontros pedagógicos para atuar em classe multisseriada. Essa modalidade de ensino apresenta “muitas dificuldades, como o número de alunos na mesma sala em séries diferentes”, com a necessidade de “cada dia usar uma estratégia diferente”. O planejamento é “realizado de acordo com a série, usando metodologia diferenciada”, onde “os conteúdos na sala são trabalhados de acordo com a dificuldade de cada aluno”, relata o professor P3.

Os livros didáticos, atividades impressas dentre outras, são os recursos mais utilizados em sala de aula, pelo professor P3, onde procura sempre avaliar os alunos de forma contínua, fazendo o melhor para que todos possam aprender. “Preparo matérias para que todos sejam beneficiados” respondeu quando questionado em priorizar uns e outros não. Em relação ao ponto positivo em trabalhar em classe multisseriado o professor P3 diz: “na minha opinião não há pontos positivos, pois é uma situação muito complicada para o educador”. Finaliza com o relato de que ser professor de multisseriado “é ser um profissional capaz de enfrentar quaisquer desafios”, conclui dizendo: “a educação rural está melhorando cada vez mais, dependendo do compromisso de todos”.

O professor P4 é formado em normal superior, possui 14 anos de experiência e teve orientações para atuar em classe multisseriada no programa “Escola Ativa” e nos encontros pedagógicos. Dentre as dificuldades relata: “os recursos e a diversidade, para unir os alunos de séries e idades diferentes”. A turma é organizada normalmente, onde utiliza um planejamento interdisciplinar, com os conteúdos dentro das respectivas séries.

Livros e atividades impressas normalmente são os recursos didáticos mais usados pelo professor P4, para um bom processo de ensino-aprendizagem. “Normal” são as atividades avaliativas, e para não priorizar mais uma série do que outra, relata que “estuda os conteúdos e sempre se atualiza”. De acordo com o professor P4 não existe ponto positivo no multisseriado, porém, finaliza dizendo: “sou uma professora como qualquer outra professora, eu gosto do meu trabalho”. O professor P4 não respondeu as questões 10 e a 14.

Lecionar em classes multisseriadas é um desafio para os professores, pois tal modalidade de ensino exige desses profissionais, dentre outros aspectos, habilidades múltiplas, tais como agilidade, sensibilidade, compromisso e responsabilidade redobradas, em razão, principalmente, da agregação e distorção referentes à idade-série. Se comparado ao ensino na modalidade normal, o desafio de lecionar na modalidade multisseriada é ainda maior, pois um professor precisa dar assistência a várias séries (anos) e conteúdos diversificados ao mesmo tempo. Assim os professores acabam tendo a liberdade de organizar a sala da forma que seja mais viável para ministrar as aulas e adequar as atividades de acordo com o nível de seus alunos sem comprometer o aprendizado (Oliveira; Monteiro, 2021; Benigno; Vasconcelos; Franco, 2023).

Ajustar o planejamento de modo a contemplar a cultura local, bem como promover projetos temáticos a fim de envolver os pais e a comunidade em que a escola está localizada, também são fatores explorados na classe multisseriada. Essa organização de ensino está presente de forma mais latente na zona rural (campo), com a finalidade de possibilitar aos alunos o acesso à educação, sem ter que os deslocar do local onde moram, assim afirmando suas identidades culturais (Hage, 2005; Medrado, 2012).

Professores de salas multisseriadas afirmam que possuem certas dificuldades em ensinar em turmas multisseriadas, por ter alunos distintos e com processos cognitivos diferentes. No entanto, dentre os pontos positivos para se trabalhar no multisseriado, destaca-se a aprendizagem mútua dos alunos, na qual o menor pode ir aprendendo com o maior e vice-versa

(Martins; Morais, 2021).

Infere-se que a falta de clareza e precisão conceitual sobre o ensino no multisseriado pode estar ligada a formação inicial dos educadores, pois a grande maioria dos cursos de formação inicial para docentes ainda não contempla as especificidades do campo, não oferecendo aos futuros professores um suporte completo para sua atuação. Quando esses profissionais se deparam com a realidade, são obrigados a criar suas próprias metodologias, e que, geralmente, não são condizentes com as especificidades tradicionais (Andrade *et al.*, 2023).

O programa “Escola Ativa”, coordenado Ministério da Educação (MEC), que consistiu em uma estratégia metodológica destinada as escolas multisseriadas, teve sua origem na experiência colombiana e iniciou-se na década de 1990, deixando de existir no final de 2011 em meio a muitas críticas, sendo substituído pelo programa “Escola da Terra” em 2013 (Parente, 2014; Nunes, 2019). O programa “Tempo de Aprender”, promovido também pelo MEC iniciado em 2020, destina-se prioritariamente aos professores alfabetizadores, sendo indicado para o último ano da Educação Infantil e para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Nogueira; Lapuente, 2021).

4 CONCLUSÃO

Por fim, temos a consciência de que há muito por se fazer para que os professores das classes multisseriadas sintam-se mais seguros na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Contudo, acreditamos que é por meio de estudos e reflexões que envolvam a pesquisa com o professor e não apenas sobre ele, que poderemos chegar a resultados mais concretos na prática pedagógica, como também contribuir para o desenvolvimento profissional nesse espaço de atuação.

Vale destacar também que a educação continuada, que são as atividades de ensino subsequentes a graduação, como cursos de extensão, capacitação, atualização e aperfeiçoamento, são de extrema relevância para a aquisição de novos conhecimentos e técnicas para atuar no multisseriado. E que este ensino complementar não seja promovido apenas pelo governo e/ou escola, mas sim que também seja buscado pelos professores.

Portanto, percebemos que as dificuldades encontradas para atuar no multisseriado em uma escola da zona rural, retrata a complexidade e os desafios do ensino no interior do Amazonas. Almejamos em breve obter relatos de outros professores dos cinco polos das áreas rurais do município de Coari-AM.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F.; SILVA, A. I. C.; ROCHA, N. V. D.; SOUZA, D. L.; SILVA, M. S.; BATALHA, F. B. O multisseriado como campo de atuação dos educadores do campo no município de Benjamin Constant, Amazonas. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 5, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2023.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 361-367.

BENIGNO, B. L.; VASCONCELOS, S. M. O.; FRANCO, Z. G. E. Educação infantil do campo: docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 109-118, jan./abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-28120, 23 dez. 1996.

BRASÍLIA (DF). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Ministério da Educação**, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília (DF), 28 abr. 2008.

CÉSAR, R. V. de M.; APOLÔNIO, T. S. L.; LIMA, E. S. Classe multisseriada: Uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor de uma escola municipal de Tobias Barreto/SE. *In*: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2021, Aracajú – SE. **Anais [...]**. Trabalho 15371.

FIGUEIRÊDO, T. M. M.; ANDRADE, L. G.; PEREIRA, P. C. A Escola Rural Multisseriada sob o prisma da Educação do Campo e da Etnomatemática. **Revista Ciências & Ideias**, v. 9, n. 1, p. 37-50, mai./abr. 2018.

HAGE, S. M. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. *In*: HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 61-68.

LIMA, I. C. C.; DINIZ, M. L. G. L. O texto literário em turmas multicicladas de educação infantil e primeiro ciclo: uma reflexão teórico-metodológica. **Diálogo das Letras**, v. 1, n. 2, p. 27-41, jul./dez. 2012.

MACEDOO, S. B. **A dinâmica de uma classe multisseriada caracteriza inovação pedagógica?** 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica) – Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, Funchal-Portugal, 2019.

MARTINS, D. P.; MORAIS, L. Educação do campo: salas multisseriadas e as dificuldades que elas apresentam para o(a) professor(a). **[L&P] - Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE**, v. 1, n. 1, p. 123-135, 2021.

MEDRADO, C. H. S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 2, n. 6, p. 133-148, set./dez. 2012.

NOGUEIRA, G. M; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e214933, 2021.

NUNES, A. S. **A pedagogia das classes multisseriadas: construção de saberes e práticas nos anos iniciais**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

OLIVEIRA, E. R.; MONTEIRO, M. I. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Revista**

Exitus, Santarém, v. 11, n. 1, e020198, 2021.

PARENTE, C. M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

SANTOS, H. R.; RECK, J. O ensino de matemática em classe multisseriada em uma escola no campo em Teresina de Goiás. **JNT - Facit Business and Technology Journal**, v. 1, p.158-174, 2021.

SILVA, E. N.; LIMA, L. N. **Educação no Campo: As dificuldades e possibilidades do fazer docente em classes multisseriadas da Escola Manoel Henrique da Rocha, no Município de Igarapé-Açu**. 2015. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação, Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Igarapé-Açu, 2015.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 50, p. 90-98, mai. 2013. Esp.



DESAFIOS NO PROCESSO EDUCACIONAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

HILDEBRANDO FEITOSA COSTA

RESUMO

A educação faz parte da essência do ser humano, o homem age sobre a natureza visando a garantia da sua sobrevivência e repassa para o seu semelhante, o seu conhecimento, criando um processo de ensino e aprendizagem. É por meio da educação que os indivíduos de uma sociedade conseguem se desenvolver. No entanto, no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem é coberto por desafios, e é necessário conhecer os problemas presentes nas instituições de ensino, principalmente quando se trata das instituições públicas, para assim buscar melhorias para o ensino. Por tanto, esse estudo visa demonstrar os principais problemas presentes em uma instituição de ensino. O estudo ocorreu em uma escola da rede pública municipal da cidade de Pedro II – PI, envolvendo 7 professores da instituição, para coleta de dados, foi enviado para os docentes um formulário online, via WhatsApp, com a seguinte pergunta: **quais os desafios que você como professor da escola municipal Tucuns dos Donatos enfrenta durante o processo educacional na instituição?**. Após análise das respostas, percebe-se que os professores da instituição de ensino relatam a presença de sérios problemas educacionais, como, por exemplo, a falta ou baixo nível de alfabetização dos estudantes e estrutura precária da escola, bem como problemas sociais. Então, conclui-se que esse estudo reforça que a educação brasileira possui sérios problemas, e assim como mostrado nesta pesquisa, os principais empecilhos estão relacionados à baixa alfabetização, estrutura escolar e problemas sociais. Esse estudo se mostra importante, pois para melhorar a educação é preciso conhecer a realidade das instituições de ensino, principalmente das escolas do interior, pois podem estar mais vulneráveis e desassistidas das políticas sociais.

Palavras-chave: Ensino; dificuldades; alfabetização; estrutura; pública.

1 INTRODUÇÃO

A educação faz parte da essência do ser humano, o homem age sobre a natureza visando a garantia da sua sobrevivência e repassa para o seu semelhante, o seu conhecimento, criando um processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2007).

É por meio da educação que o ser humano desenvolve aspectos importantes, como, por exemplo, o senso crítico sobre sua realidade e o desenvolvimento da sua cidadania. Assim podemos dizer que:

A educação deve ajudar as crianças e adolescentes a serem estudantes bem-sucedidos, interessados, confiáveis e autossuficientes, formando cidadãos responsáveis, participantes ativos em assuntos sociais e culturais. A escola deve ensinar os adolescentes e jovens habilidades em vários aspectos sociais e pessoais que os permitam generalizar suas experiências escolares para o nível social (Barros; De Paula Vieira, 2021).

A LDB (Lei de diretrizes e bases da educação), em seu artigo 2º, diz que o acesso à educação é um direito de todos, dever do estado e da família e deve buscar o pleno

desenvolvimento do indivíduo, bem como seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Como citado no texto, é por meio da educação que os indivíduos de uma sociedade conseguem se desenvolver. No entanto, no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem é coberto por desafios.

“É admissível, que há um grande consenso no que diz respeito à baixa qualidade do ensino nas escolas públicas do nosso país. Infelizmente, a qualidade da escola pública no Brasil tem sido motivo de preocupação, tanto do governo quanto da sociedade” (Bastos, 2017).

Sendo assim, é notório que há a necessidade da melhoria do ensino no Brasil, contudo é preciso conhecer os problemas presentes nas instituições de ensino, principalmente quando se trata das instituições públicas. Por tanto, esse estudo pretende demonstrar os principais problemas presentes em uma instituição de ensino da rede pública municipal da cidade de Pedro II – PI.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo, de caráter qualitativo e exploratório, ocorreu na escola municipal Tucuns dos Donatos, que fica localizada a 38 km da sede da cidade de Pedro II - PI, situando-se na comunidade Tucuns dos Donatos. A escola foi escolhida para pesquisa se utilizando de alguns critérios como: localização (maior distância da instituição para a sede da cidade) e quantidade de estudantes do ensino fundamental maior (abaixo de 100).

A referida instituição de ensino faz parte da rede pública municipal de ensino e possui grande importância para a região, pois é uma das 3 escolas da microrregião a oferecer o ensino fundamental menor e maior, recebendo estudantes de aproximadamente 15 comunidades. O acesso à instituição se dá por meio de estradas vicinais.

O estudo foi realizado com os 7 professores que ministram aula nas turmas do 6º ao 9º ano, que atualmente, contam com 61 estudantes.

Para coleta de dados, foi elaborado um questionário na plataforma Google forms contendo a seguinte pergunta: "quais os desafios que você, como professor da escola municipal Tucuns dos Donatos, observa durante o processo educacional na instituição"? O formulário foi enviado via WhatsApp para os professores.

Vale ressaltar que, antes do envio do formulário, os professores aceitaram participar da pesquisa, mediante anonimato de seus nomes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discussão dos resultados, os sete professores participantes do estudo foram nomeados de 1 a 7.

Em relação às respostas do questionário (**quais os desafios que você, como professor da escola municipal Tucuns dos Donatos, enfrenta durante o processo educacional na instituição?**), o professor 1 relatou: “muitos alunos não são alfabetizados”.

O professor 2, em suas palavras, citou: “Alguns dos desafios da presente escola são de logística e na parte da docência. Logística porque a infraestrutura da escola precisa de manutenção, e docência devido ter alunos que ainda não são alfabetizados.”

O docente 3 respondeu: “Os alunos têm dificuldade de aprendizagem e a escola não oferece um ambiente que torne esse processo mais agradável. A escola fica localizada em uma região de clima muito quente, o que influencia diretamente no desempenho dos estudantes”.

O professor 4 citou que: “Um dos principais desafios é o fato de alguns estudantes ainda não serem alfabetizados. É difícil para eles acompanharem o ritmo dos assuntos em sala. Outra questão se refere ao período de chuvas, onde muitas vezes os estudantes estão impossibilitados de chegar até a escola, devido às condições precárias das estradas, perdendo assim aulas que muitas vezes não são repostas. A infraestrutura do colégio é outro ponto que, querendo ou não, influencia no processo de aprendizagem, devido às condições de carteiras, pisos, além de calor

dentro das salas, apesar da presença de ventiladores”.

O docente 5 relatou em suas palavras: “A estrutura escolar e a falta de base dos alunos, muitos não sabem ler e escrever por virem do multisseriado”.

O professor 6 destacou o seguinte problema: “Creio que o maior empecilho seja o fator social: falta de acompanhamento por parte dos pais/responsáveis e/ou estrutura familiar”.

O docente 7 destacou que o principal problema está em: “Principalmente estrutural e de ensino. Estrutural pelas salas não terem estrutura para comportar os alunos. Enquanto de ensino, temos até mesmo alunos semianalfabetos (!!!!) no 9º ano”.

Após análise das respostas, percebe-se que os professores da instituição de ensino relatam a presença de sérios problemas educacionais, como, por exemplo, a falta ou baixo nível de alfabetização dos estudantes e estrutura precária da escola, bem como problemas sociais.

Em relação à alfabetização, o domínio da leitura e da escrita é essencial para a participação do ser humano em sociedade, uma vez que é através dela que o indivíduo consegue se comunicar, acessar informações e produzir conhecimentos (Silva, 2022). Sobre essa ótica, percebe-se que a falta de alfabetização, principalmente de estudantes do ensino fundamental maior, é um sério problema, pois acaba influenciando diretamente na qualidade do ensino dos discentes.

Outro fator citado por alguns dos professores da escola é em relação à estrutura da escola. Em relação a isso, a estrutura escolar pode exercer uma significativa influência sobre a qualidade da educação (Da silva; Ciasca,2020). Sendo assim, se faz necessário a melhoria dos espaços escolares, pois existe forte relação entre a estrutura física da escola e a qualidade do ensino, uma vez que sem as condições ideais para o processo de ensino e aprendizagem, há maior chance de ocorrer o fracasso escolar (Silva, 2022).

Como citado por um dos docentes, o fator social, principalmente a relação entre escola e família, é outro empecilho presente na instituição de ensino. A família e a escola, juntos, são importantes para o aprender e o saber da criança para seu entendimento claro e compreensivo na aprendizagem, independentemente da criança (Nunes; Pontes; Silva, 2020). Assim, percebe-se que a coparticipação entre instituição de ensino e pais no processo educacional é importante, pois dá mais segurança para os estudantes, que assim se sentem mais apoiados e seguros em relação ao seu desenvolvimento educacional.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que esse estudo reforça que a educação brasileira possui sérios problemas, e assim, como mostrado nesta pesquisa, os principais empecilhos estão relacionados à baixa alfabetização, estrutura escolar e problemas sociais.

Esse estudo se mostra importante, pois para melhorar a educação é preciso conhecer a realidade das instituições de ensino, principalmente das escolas do interior, pois podem estar mais vulneráveis e desassistidas das políticas sociais.

Sendo assim, esse tipo de estudo precisa, cada vez mais, ser ampliado e melhorado.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernanda Costa; DE PAULA VIEIRA, Darlene Ana. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021.

BASTOS, Manoel de Jesus. Os Desafios da Educação Brasileira. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 39-46 janeiro de 2017 ISSN:2448-0959.

DA SILVA, Lucas Melgaço; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Estrutura física escolar

como fator determinante da qualidade na educação nas escolas profissionais do Ceará: entre a realidade e o mito. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 7, pág. e642974634-e642974634, 2020.

LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11ª ed. Ministério da Educação, 1996. Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

NUNES, Tatiene Germano Reis; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Juventude e apoio social: um olhar sobre as redes sociais de estudantes paraenses. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v.12, n.34, p.152-180, 2007.

SILVA, SAMUEL OLIVEIRA. PRINCIPAIS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO, 2022.



MEMÓRIA E EDUCAÇÃO EM AMBIENTE PRISIONAL: O PROLER CARCERÁRIO NUMA PERSPECTIVA SOCIAL

YAGO ALMEIDA ARAÚJO; ELTON MOREIRA QUADROS

RESUMO

Os projetos de incentivo à leitura desenvolvidos em presídios, a exemplo do PROLER carcerário, vêm atuar no sentido contrário aos modelos dominantes de ação e representação sobre os sujeitos privados de liberdade. Quando os apenados são libertos, encontram barreiras que de fato o impedem de reingressar na sociedade, uma vez que a oferta de empregos são escarças para essas pessoas, somando-se a isso o preconceito e a baixa escolaridade ou qualificação profissional que agrava o acesso dessas pessoas ao trabalho formal. Projetos como o PROLER Carcerário exigem reflexões no campo pedagógico e a adoção de metodologias de ensino adequados ao perfil dos sujeitos assistidos, situados à margem da sociedade, sobretudo, por ser o espaço prisional um ambiente para a reeducação e reinserção do apenado à sociedade. Tais projetos devem ser compreendidos como projetos educacionais, pois objetiva alcançar mudanças sociais a partir da educação como instrumento de transformação do ser humano.

Palavras-chave: Educação; Proler Carcerário; Direitos Humanos; Práticas Pedagógicas; Leitura;

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se dá a partir da análise do projeto PROLER Carcerário na cidade de Vitória da Conquista. Esse projeto é uma extensão do PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), criado por meio do Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992 pelo Ministério da Educação em parceria com a Fundação Biblioteca Nacional. De acordo com a Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, a pessoa temporariamente privada de liberdade também tem direito à educação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da qual o Brasil é signatário, consagra, em seu artigo 26, o princípio de que todas as pessoas têm direito à educação e que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Como resultado da luta pela redemocratização do país, a Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu um piso constitucional de gastos públicos para a Educação, concebidos como direito de todos. O reconhecimento desse direito para todos tem por fundamentos o princípio da dignidade da pessoa humana, a necessidade de extensão da cidadania a todos os brasileiros e a busca da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. Depreende-se dessas premissas que as pessoas reclusas em presídios também fazem jus a esse direito. Essa ideia é corroborada pelo pensamento de Heleusa Câmara, que afirma que “[...] não se deve considerar a escola como uma premiação e sim como um direito. A grande metodologia deve ser a do diálogo, e, para que haja diálogo, é preciso despojar-se das crenças e dos preconceitos.” (2011, p. 114).

Nessa perspectiva, o ambiente educacional não pode ser concebido como espaço de

exclusão ou, no caso da educação em ambiente carcerário, do exercício da autoridade dos livres sobre os não livres. Pelo contrário, as metodologias educacionais, nesses contextos, devem favorecer a enunciação das vozes dos excluídos sociais. Este é o princípio básico que deve(ria) orientar a atuação das pessoas que atuam em projetos de educação em ambientes prisionais. E para tal, demanda-se uma ação coletiva das pessoas envolvidas no projeto, como profissionais ou voluntários, as forças de segurança e também do Estado por meio de ações que efetivem, ou que dê condições para que o trabalho possa ser realizado no sentido de melhorar as condições do apenado, visando a sua reintegração à sociedade.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa tem como base metodológica os conceitos associados à memória propostos por Ricoeur (2007). Serão fundamentais as elaborações da pesquisa os conceitos sobre “o eu, os coletivos, os próximos”, entendidos como sujeitos distintos na relação com a lembrança. À luz dessa proposta de classificação dos sujeitos, serão individualizados os participantes do PROLER Carcerário com o intuito de recuperação da memória e construção da história do projeto.

O “eu” é o elemento que define a memória individual. No processo de construção da História do PROLER Carcerário, essa memória pode ser individualizada nos depoimentos e nos escritos dos prisioneiros, mas também de outros participantes do projeto, especialmente da profa. Heleusa Câmara. São, portanto, vários “eus”, dentro de uma perspectiva coletiva do projeto.

A presente pesquisa estará assentada sobre a memória de pessoas que atuaram no PROLER carcerário, ao lado da profa. Heleusa Câmara, entre 1989 e 1996, sendo nesse intervalo que se inicia o projeto do “Buraco da Fechadura” até as primeiras publicações de livros escritos por detentos que fizeram parte do projeto. Para tal, faz-se necessário como parte dos procedimentos metodológicos, fazer o levantamento, a organização e catalogação dos documentos relativos ao Proler Carcerário.

Silva (2016, p. 247) esclarece que: “A memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social.” Porém, existe vivências que só o indivíduo tem independente das pessoas que estejam passando pelo mesmo tempo histórico, pois tem indivíduos que tem a sua leitura de determinada experiência, ainda que tenha coisas que são de vivência comum. Por outro lado, a memória, portanto, não pode estar isolada de uma reflexão mais geral sobre o modo de organização da vida social e sobre as relações de poder nas quais os grupos se encontram inseridos. Por fim, a proposta encontra-se também afinada com a proposição de Jim Sharpe, de construção de uma história de pessoas comuns, das quais deve-se ressaltar a inserção em uma dada estrutura social e em relações de poder: “A história das „pessoas comuns”, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social” (Sharpe, 1992, p. 54).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pessoa privada temporariamente de liberdade enfrenta várias dificuldades e barreiras ao sair do presídio. Uma das principais barreiras sociais e a dificuldade em encontrar emprego, pois, para aqueles que passam por um presídio e como se fossem marcados, como um estigma que faz com que aquela pessoa seja excluída socialmente, uma vez que acabam por serem considerados como irrecuperáveis. A Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 em seu art. 10 dispõe:

art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A

assistência estende-se ao egresso.

Logo, o Estado tem o dever de assegurar a essas pessoas as condições para que elas possam retornar ao convívio social, ao passo que garanta as condições básicas da dignidade humana em um estabelecimento penal. Quando o apenado cumpre a sua pena e retorna a sociedade a sua real reinserção não ocorre de forma fácil. Esse fator é preocupante, uma vez que, a falta de emprego, ou o preconceito em contratar uma pessoa que cumpriu pena na prisão acaba por levar essas pessoas a dificuldades financeiras para manter as despesas básicas o que pode levar a reincidência. Projetos como o PROLER Carcerário, apontam para um caminho diferente e que pode ter resultados significativos para essas pessoas ao retornarem ao convívio social tendo como motor a educação, incentivando a leitura e a escrita em estabelecimentos penais.

O final da década de 1980 assistiu ao surgimento do PROLER Carcerário, que em suas formulações teóricas e propostas pedagógicas propõe uma ruptura com o modelo dominante de educação em ambiente penal. Ao vislumbrar as possibilidades de reconstrução da vida “além dos muros e das grades”, o projeto abrange a perspectiva de tornar pessoas presas em sujeitos de fala, que por meio da leitura e da escrita se tornam produtores de sentidos e construtores de seus próprios destinos. A pessoa que se encontra em um ambiente prisional tem o desejo de mudar a sua imagem e se preparar para o retorno à sociedade, isso o motiva, e encontra na educação essa possibilidade.

O PROLER Carcerário além de incentivar a leitura em ambientes prisionais, abraçou o objetivo de conceder voz à população carcerária. Entre os resultados positivos do projeto destaca-se a produção de livros, a partir de textos escritos pelos apenados. “Ventaneira: uma história sem fim (1996), por Hélio Alves Teixeira; Vida de Caminhoneiro (2006), por José Raimundo dos Santos; A Sela da Humilhação: versos em louvor a Deus (2006), por Avandro Desidério de Souza, são alguns desses textos que, editados pela equipe do projeto, tomaram a forma de livros. O processo de coleta dos textos e produção dos livros foi desenvolvido com o apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Carmem Sbizera e Carla Dendasck (2018) definem alguns princípios que devem nortear a ação pedagógica destinada a grupos marginalizados:

Somente com uma pedagogia que possibilite que o oprimido reflita e se descubra enquanto sujeito detentor de seu próprio destino a expressão da prática da liberdade será efetiva. Por mais que os educadores inseridos em uma prática educacional aliada à dominação tenham propósitos generosos, as possibilidades educacionais daqueles pertencentes a culturas marginalizadas serão cerceadas. (Sbizera, Dendasck, 2018, p. 98)

Para as autoras, a preparação para a libertação demanda a ruptura com valores dominantes na pedagogia tradicional, cujas limitações são, assim, evidenciadas: “a pedagogia predominante corresponde àquela das classes detentoras do poder, portanto, os métodos da pedagogia dominante não procuram libertar o oprimido” (Sbizera, Dendasck, 2018, p. 98).

A experiência com a leitura e a escrita e a publicação dos livros impactaram a vida dessas pessoas, trazendo novas expectativas para o retorno ao convívio social. A construção de sujeitos autônomos, capazes de assumir o controle de sua própria história, só se realiza por meio de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, como propôs Freire (2005). No processo educacional do oprimido, educadores e educandos buscam, em primeiro lugar, realizar mudanças em si mesmos, ação indispensável à conquista da liberdade. A pedagogia do oprimido defende Freire (2005, p. 34),

[...] precisa ser elaborada não para o oprimido, mas com ele, reconhecendo-os enquanto sujeitos que lutam por sua humanidade. Essa pedagogia deve fazer da

própria opressão um objeto de análise, para que esses indivíduos reconheçam a realidade e se engajem na luta pela liberdade.

A efetivação desse modelo pedagógica pressupõe a convivência com os oprimidos, de modo a melhor compreender as suas formas de ser, de se comportar e de refletir sobre a estrutura da dominação. A aplicação da proposta de Freire já é um grande desafio para os agentes educacionais que atuam na educação formal. Muito maiores são as dificuldades para aquelas que se dedicam aos processos pedagógicos voltados a estabelecimentos penais. Nesse sentido, o PROLER Carcerário tem uma importância social muito grande, uma vez que as pessoas reclusas são relegadas o direito à educação, e o projeto lhes apresentou essa oportunidade.

4 CONCLUSÃO

O Proler Carcerário tem uma importância social muito grande, uma vez que as pessoas reclusas são relegadas o direito à educação, e o projeto lhes apresentou essa oportunidade, ainda que os presídios não disponham de um espaço voltado para a educação, tampouco um plano que favoreça o desenvolvimento de projetos educacionais nesses ambientes o projeto rompe com essa perspectiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Execução Penal - lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Além dos Muros e das Grades (discursos prisionais). Editora EDUC-Fapesp. São Paulo, SP. 2001.

CÂMARA, Heleusa Figueira. Reinvenções da Vida em Escritas na Prisão. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 105-126, nov. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

RICOEUR, Paul. A Memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP. Editora Unicamp. 2007.

SHARPE, Jim. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter (Org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p. 39-62.

SBIZERA, Carmen Lucia. DENDASCK, Carla Viana. Pedagogia Do Oprimido. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 3, v. 5, ed. 12, p. 96-109, Dez. 2018.

SILVA, Giuslane Francisca da. A Memória Coletiva. Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 247-253, Ago. 2016.



DISCIPLINAS TECNOLÓGICAS NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO RIO DE JANEIRO

IGOR JEAN VIANA DA SILVA

Introdução: A Geografia é uma das disciplinas escolares que mais podem se beneficiar do uso de tecnologias em sala de aula. Ferramentas como mapas interativos são eficazes para captar a atenção dos alunos. No entanto, surge a questão: como os futuros professores de Geografia estão sendo preparados para usar essas tecnologias, além das disciplinas tecnológicas tradicionais como Sensoriamento Remoto? Este estudo nasceu dessa preocupação. **Objetivo:** Identificar e analisar a presença de disciplinas relacionadas à tecnologia nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia no Estado do Rio de Janeiro. **Materiais e Métodos:** Trata-se de uma pesquisa documental e descritiva, com abordagem qualitativa. Foram analisadas as matrizes curriculares de 17 cursos de licenciatura em Geografia de Instituições de Ensino Superior com sede no Estado do Rio de Janeiro, utilizando os Indicadores de Qualidade da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) como referência. Instituições que possuíam apenas polos EaD no Estado do Rio de Janeiro foram excluídas do estudo. **Resultados:** A análise revelou que a maior parte das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura foca em disciplinas das áreas Ambiental e Humanidades, além de disciplinas Pedagógicas e Técnicas. Disciplinas relacionadas à tecnologia são raras, oferecendo majoritariamente apenas a disciplina de Sensoriamento Remoto. **Conclusão:** Existe uma lacuna significativa na inclusão de disciplinas tecnológicas nos cursos de licenciatura em Geografia no Rio de Janeiro. Disciplinas como Geotecnologias, Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e Geoprocessamento são raridades nos currículos, surgindo apenas como eletivas. As abordagens pedagógicas dessas tecnologias, focadas na sua utilização em sala de aula, são inexistentes. É crucial equipar os futuros professores de Geografia com essas habilidades para que se apropriem desses conhecimentos e os utilizem em sala de aula, despertando o interesse dos alunos.

Palavras-chave: **MATRIZ CURRICULAR; GEOGRAFIA; EDUCAÇÃO; TECNOLOGIA; LICENCIATURAS**



INCLUSÃO EDUCACIONAL UMA FERRAMENTA PARA A SOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTÍSTA

ODALYS YNERARITY CASTRO; FABIO PERBONI; DELFIN SANCHEZ; SILVIA VILLEGAS RODRIGUEZ; MARIA HERNANDEZ CARBALLÉ;

RESUMO

A inclusão educacional de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) torna-se o tema central desta pesquisa, como elo fundamental para alcançar o seu desenvolvimento social, a partir do contexto de sala de aula, de modo a garantir não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de atitudes, valores e sentimentos e conseqüentemente a sua inclusão social, com maior qualidade de vida. O estudo aborda a questão da socialização dos estudantes autistas nas universidades, destacando a importância de promover a inclusão e integração do público no ambiente acadêmico. Além disso, apresenta um panorama das dificuldades enfrentadas pelos estudantes autistas e destaca a necessidade de estratégias eficazes para promover a socialização e o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes no contexto universitário. , tem como objetivo avaliar o panorama geral do processo de inclusão socioeducativa que se realiza no contexto universitário, para sua socialização, em resposta ao Sistema Educacional Brasileiro para garantir o direito à educação de jovens com necessidades educacionais especiais. vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Educacionais e Formação de Professores da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educacionais e integra o projeto “Acessibilidade e inclusão socioeducativa de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação (GEPPEF) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Para analisar o problema foram aplicados métodos científicos de análise-síntese, histórico-lógico, dedução-indução e análise documental. Em síntese, o trabalho oferece considerações a serem levadas em conta pelo professor, numa perspectiva inclusiva, para atuar em diferentes espaços e contextos a partir da docência, numa perspectiva de socialização inclusiva. O resultado alcançado está enquadrado na proposta de considerações teórico-práticas, para alcançar a socialização, como garantia dos direitos fundamentais dos alunos que têm TEA, potencializando a sua inclusão social, e conseqüentemente a sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão. Socialização. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com diagnóstico Autistas na Educação Superior tem se tornado um tema de grande relevância na sociedade atual, uma vez que a diversidade e a igualdade de oportunidades têm sido cada vez mais valorizadas. Nesse sentido, este trabalho visa aprofundar a discussão sobre as estratégias de inclusão desses estudantes e sua socialização, considerando suas necessidades específicas e os desafios enfrentados no contexto acadêmico. (Ynerarity *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, a busca de soluções para o problema da socialização das pessoas com diagnóstico de Autismo tem sido objetivo de diversos pesquisadores em todo o mundo ao longo dos anos, Alves (2005); Díez-Cuervo (2005); Camargo e Boza (2009); García-Peñas (2013), American Psychiatric Association (2013), Ynerarity (2018) e outros. Hoje, confirmam-se conquistas incalculáveis; porém, para seu avanço são investidos recursos em pesquisas de diversas ciências interdisciplinares, Psicologia, Neurofisiologia, Neurociências, Sociologia, Pedagogia e muitas outras ciências têm dado contribuições significativas neste campo que a cada dia envolve um número maior de crianças, jovens e adolescentes. (Ynerarity *et al.*, 2018).

Nesse sentido, o contexto da inclusão de estudantes autistas na Educação Superior é marcado pela necessidade de garantir o acesso igualitário a todos, independentemente de suas diferenças. Justifica-se a abordagem desse tema pela importância de promover ambientes acadêmicos mais inclusivos e preparados para acolher a diversidade. Além disso, sua discussão contribui para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e para uma maior conscientização sobre o autismo na sociedade, seu estudo, compreensão e atenção são considerados importantes, pois causa sérios danos a quem a sofre e a seus responsáveis, tornando necessária a aplicação de formas inovadoras que garantam a formação do novos gerações, incluindo pessoas com este diagnóstico. (García-Peñas *et al.*, 2012)

No caso mais específico da universidade, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca em 1994, foi feita a seguinte afirmação:

[...] exortar os governos a estabelecerem estratégias para o desenvolvimento de centros de ensino preparados para responder às diversas necessidades dos alunos com deficiência, respeitando o direito do aluno de escolher entre diferentes tipos de centros educacionais ou serviços educacionais especializados. Garantir que a concepção dos planos e programas de ensino inclua o desenvolvimento e a utilização pedagógica permanente de meios e materiais educativos para a diversidade e que a colaboração necessária seja integrada. [...] (p.34)

Dessa maneira, a inclusão de estudantes com Autismo nas universidades no Brasil ainda é bastante limitada. Provavelmente o principal problema é a formação insuficiente do corpo docente e do pessoal de apoio ao nível universitário para poder responder às necessidades destes estudantes. A inclusão é abordada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, promovida pela ONU, enfatizando a descrição da abordagem inclusiva e promovendo a integração de abordagens inclusivas na utilização e desenvolvimento de recursos apropriados para atender aos vários objetivos de aprendizagem e às necessidades de todos os membros. (ONU, 2008)

Assim, os orçamentos emitidos na Declaração de Salamanca, registados mundialmente, aumentam a necessidade de os professores reconhecerem as diferentes necessidades destes alunos e satisfazê-las; adaptar-se aos seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e garantir uma educação de qualidade através de um currículo adequado, uma boa organização, uma utilização cuidadosa dos recursos e uma relação estreita com suas comunidades de forma a permitir a sua plena inclusão na sociedade. (UNESCO, 2008)

Consequentemente, não no Brasil, grande parte da legislação respeitou as recomendações dos documentos produzidos pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Nesse sentido, o artigo 208 está incluído em sua Constituição, no capítulo III, Da Educação, Cultura e Esportes, que, em referência à educação especial, declara que o Estado e a educação devem prestar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. Da mesma forma, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 12.764, que inclui o autismo na definição legal de deficiência e assegura os direitos das pessoas incluídas no espectro do

autismo, assegura os direitos das pessoas incluídas, como pessoa deficiente e regulamenta as políticas e propostas educacionais, determinando as ações dos serviços públicos e privados e as formas de atendimento. (Brasil,2010).

Contudo, a experiência prática, desenvolvida em vários centros educacionais regulares y privados que atendem alunos com necessidades especiais se evidencia que os professores têm poucas ferramentas educacionais para garantir atenção especializada às pessoas com deficiência de uma maneira que permita sua inclusão na sociedade, da mesma forma, em relação aos alunos com diagnóstico de TEA, os professores responsáveis pela sua formação demonstram poucas competências para a implementação de estratégias que permitam o desenvolvimento da socialização desses alunos.(Ynerarity *et al.*, 2018).

Nesse sentido, a compreensão teórica do transtorno do espectro do autismo constitui um desafio científico de extraordinária magnitude para garantir o bem-estar integral daqueles que apresentam essa condição de vida, em que a socialização é caracterizada pelo desenvolvimento insuficiente de sua competência comunicativa. (Alves, 2017),

Atualmente, já são inúmeras as universidades que criaram programas específicos de integração e apoio nacionais e internacionais para estes jovens. Já existem universidades comuns que optaram por estes estudantes, convencidas das possibilidades cognitivas que apresentam e, portanto, do que podem contribuir para a comunidade. O presente estudo tem como objetivo avaliar diversas estratégias que possam melhorar a qualidade de vida de alunos com autismo, por meio de um modelo integrativo. Estudar o seu estado emocional e comportamental no ambiente universitário, estabelecer algumas orientações eficazes que proporcionem a estes alunos o melhor ajustamento possível, dar a conhecer a situação deste grupo no nosso país em comparação com outros países e propor linhas futuras. Isto contribuiria tanto para o avanço dos critérios de apoio a estas pessoas, como para a compreensão da mudança de papéis entre o próprio aluno, a sua família e a universidade e para o estabelecimento de estratégias universitárias que tendam à sua plena inclusão. . (Ynerarity *et al.*, 2024).

A maioria dos estudos realizados até o momento, em nosso meio, giraram em torno do déficit de habilidades sociais apresentados por crianças portadoras (TEA) ou da deterioração dessas habilidades que ocorre com o passar do tempo após a conclusão do curso. universidade ou estágio de treinamento. Até onde sabemos, não foram realizados estudos que avaliem a eficácia de recursos específicos direcionados a estudantes universitários com autismo. Especialmente, nenhum estudo foi realizado com pessoas com autismo com alto desempenho intelectual e/ou alto nível de ajustamento pessoal ou social. (Ynerarity *et al.*, 2024).

É por isso que a importância de pesquisar esse tema foi justificada por ser um tema de grande interesse para a educação em todo o mundo, no Brasil e no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (GEPPEF) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). MS. Embora existam vários estudos, pesquisas e produções científicas sobre TEA, as ações que favoreçam a socialização, são insuficientes; suas considerações não contextualizam seu uso, de forma que constitua uma ferramenta para que favoreça o desenvolvimento das habilidades de comunicação, como uma forma de garantir a sua socialização, igualdade de oportunidades e qualidade de vida.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia adotada no estudo envolve a utilização de métodos qualitativos para coleta e análise de dados, métodos como análise e síntese e indução e dedução e análise documental para compreender as práticas de socialização adotadas pela instituição e as percepções dos estudantes autistas. A escolha por essa abordagem metodológica se justifica pela necessidade de compreender em profundidade as experiências e contextos envolvidos na socialização desses estudantes na universidade, além do, análise documental. Inicialmente foi

realizada uma revisão bibliográfica que nos permitiu tomar posicionamentos sobre aspectos e considerações teóricas que sustentam o processo de socialização e a observação dos professores responsáveis pelo atendimento aos alunos com Autismo.

A contextualização do estudo situa a problemática da socialização de estudantes autistas no contexto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), evidenciando as particularidades e desafios enfrentados por esse público nessa instituição de ensino. Destaca-se a importância de compreender o contexto específico da UFGD para a implementação de estratégias efetivas de socialização e inclusão de estudantes autistas. Dessa forma, o estudo permite aprofundar particularidades que não podem ser medidas por instrumentos estatísticos, mas, pelo contrário, analisadas a partir da interação com as pesquisas para interpretar “os significados dos fenômenos vivenciados pelos indivíduos através da análise de suas descrições” (Lakatos, 2013 p. 19). Para a presente investigação, assumimos uma abordagem qualitativa dentro do objetivo estabelecido, a vertente qualitativa trabalha, preferencialmente, no contexto da descoberta, buscando preencher lacunas do conhecimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema da socialização de alunos com autismo no Ensino Superior tem sido objeto de estudo por diversos autores, Alves (2005); Díez-Cuervo (2005); Camargo e Boza (2009); García-Peñas (2013), American Psychiatric Association (2013), Ynerarity (2018), conforme resultados dos autores consultados obtêm-se os seguintes resultados.

Desde o nascimento as relações interpessoais como o amor e simpatia pelas pessoas mais próximas começam a se formar. Nas crianças com autismo, embora sejam reconhecidas habilidades especiais como uma percepção visual primorosa focada nos detalhes, que lhes permite montar quebra-cabeças de forma vertiginosa e uma linguagem ecológica, capaz de reproduzir frases, anúncios e até músicas, entre outros; São evidentes as dificuldades de comunicação, interação social e realização de atividades recreativas e lúdicas.

Nesse sentido Ynerarity et al., (2023) afirma que, a educação brasileira surge sob o signo do direito, da igualdade e da justiça, na sua dimensão de projeto jurídico e político, bem como na sua realidade histórica. O que impõe uma atenção adequada e eficiente às pessoas com deficiência como prioridades da política educacional e social que implica a elevação da qualidade de vida e a equalização de oportunidades.

A nossa política educativa, em resposta às exigências contemporâneas, exige a formação integral de cidadãos que possam participar criativamente no progresso social, baseado no pleno desenvolvimento favorecido pela atenção individualizada, onde a linguagem não só se coloca como elemento essencial na socialização com o meio, mas também como ferramenta indispensável na aquisição e aplicação a novas situações, dos conhecimentos alcançados em cada nível de ensino.

Nessa empreitada, conhecer as características, manifestações e formas de cuidar deles tornam-se elementos de grande valia para os professores responsáveis pelo cuidado desses alunos com Autismo. Estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores sobre o tema expressaram critérios diferentes

Segundo a American Psychiatric Association (2013). O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) envolve um conjunto de transtornos neu-rodesenvolvimentais de causas orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos. Sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir somente quando as demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades. American Psychiatric Association, (2013).

Por sua vez, García-Peñas *et al.* (2012) afirma que:

[...] Os transtornos do espectro do autismo (TEA) são reconhecidos hoje como um conjunto de transtornos do neurodesenvolvimento com múltiplas expressões clínicas relacionadas, como dificuldades em: interação social recíproca, linguagem, comunicação verbal e não verbal; e a presença de padrões de comportamento repetitivos, restritivos e estereotipados [...] ... (García-Peñas et al., p. 8, 2012).

Os aspectos abordados em sua definição por García-Peñas *et al.* (2012) e American Psychiatric Association (2013), são de grande valor, pois descrevem os Transtornos do Espectro do Autismo como um distúrbio que deriva do Sistema Nervoso Central e afeta quem sofre dele e das pessoas do seu ambiente, principalmente na sua interação social e, portanto, na sua comunicação. Portanto, deve – se saber reconhecer os sintomas que aparecem para ajudar a pessoa afetada antes que seja tarde demais.

Assim, em relação à comunicação, as pessoas que possuem essa condição de vida são caracterizadas por uma linguagem verbal breve (mais de 50% dos autistas carecem completamente de linguagem verbal), dificuldades sensoriais devido a uma resposta inadequada a estímulos externos, falta de reciprocidade na comunicação, a relação social, entre outros. Geralmente aparecem entre o primeiro e o terceiro ano de vida do indivíduo e podem ser confundidos com outras deficiências ou transtornos. Ynerarity *et al.*, (2023).

Nesse sentido RHEMAEDUCACAO.(2017) afirmam que:

Uma das descrições deste transtorno, que destacamos pela clareza na sua definição, é a proposta pela International Autism Association-Europe (Barthélemy, Fuentes, Van der Gaag; Visconti; Shattock, 2000), que aponta que as pessoas com TEA. Apresentam alterações nas três áreas de desenvolvimento a seguir:

1. Alteração no desenvolvimento da interação social recíproca. Em algumas pessoas existe um isolamento social significativo, outras são passivas na sua interação social; outros, porém, são muito ativos no estabelecimento de interações, mas o fazem de forma estranha e unilateral. Todos têm em comum uma capacidade limitada de empatia e são capazes de demonstrar afeto, ainda que à sua maneira.

2. Alteração da comunicação verbal e não verbal. Algumas pessoas não desenvolvem nenhum tipo de linguagem, outras apresentam uma fluência enganosa. Todos eles carecem da capacidade de realizar um intercâmbio comunicativo recíproco. Tanto a forma como o conteúdo das suas competências linguísticas são peculiares e podem incluir ecolalia.

As reações emocionais aos pedidos verbais e não-verbais de outras pessoas são inadequadas (evitação visual). Falta de compreensão das expressões faciais, posturas corporais ou gestos, ou seja, de todos os comportamentos envolvidos no estabelecimento e regulação da interação social recíproca.

3. Repertório restrito de interesses e comportamentos. A atividade imaginativa é afetada, a grande maioria das pessoas incluídas no espectro do autismo falha no desenvolvimento de jogos de simulação ou ficção. Esta limitação dificulta a capacidade de compreender as emoções e intenções dos outros.

Os padrões de comportamento são muitas vezes ritualísticos e repetitivos, resultando em um tipo de problema comportamental: as estereotípias, ou seja, comportamentos repetitivos que ocorrem com alta frequência, possuem um padrão ou estrutura invariante e não são funcionais, sendo em alguns casos comportamentos autodirigidos. estimulante. Muitas vezes existe uma grande resistência à mudança; mudanças insignificantes podem causar profundo desconforto.

Assim, no que diz respeito à questão dos distúrbios linguísticos e de comunicação, que ocupará grande parte desta pesquisa, e de acordo com a classificação diagnóstica do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua Quarta Revisão (DSM IV, 1995) e de CID 10 (1992), os critérios que definem qualitativamente esses déficits no funcionamento social e na linguagem e comunicação incluiriam as seguintes características.

- Atraso ou ausência da linguagem falada.
- Prejuízo acentuado na capacidade de iniciar ou manter uma conversa
- Uso idiossincrático de palavras ou frases.
- Falta de brincadeiras variadas e espontâneas.
- Falta de brincadeiras sociais imitativas em fases jovens de desenvolvimento.

Por sua vez, nas salas de aula da UFGD, as estratégias de socialização dos alunos com autismo incluem:

- Estar pronto para atender os alunos em qualquer sinal de dificuldade.
- Atribuir tarefas que promovam a interação com os pares.
- Planejar aulas envolventes e lúdicas com personagens ou temas que o aluno goste.
- Compreender as necessidades e preferências individuais dos alunos.

Essas estratégias visam facilitar a aprendizagem, o bem-estar e a integração social de alunos com autismo. Para uma análise mais aprofundada, seriam úteis estudos de caso específicos ou relatórios da UFGD. É por isso que os programas educacionais para alunos com autismo, seu objetivo geral deve estar focado na melhoria das habilidades necessárias à comunicação, ao comportamento acadêmico e social e às habilidades para a vida diária. Aqueles problemas comportamentais e de comunicação que interferem na aprendizagem às vezes requerem o auxílio de um profissional com conhecimento na área do autismo, que desenvolve e ajuda a implementar um plano que pode ser realizado em casa e na universidade

A influência do professor sobre os seus alunos deve visar o seu desenvolvimento integral e deve ser o resultado de um estudo e de uma preparação conscientemente concebida que abranja todas as áreas do desenvolvimento, incluindo a comunicação, onde deve tornar-se um agente de desenvolvimento de competências comunicativas. É por isso que está investigação surge da necessidade de oferecer uma resposta às deficiências que surgem no sentido do processo de estimulação do desenvolvimento da socialização em crianças com autismo na primeira infância. Neste sentido, um programa educativo para a aquisição de conhecimentos, hábitos e competências para a socialização de estudantes com autismo, em cujos fundamentos se integram elementos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos, pode possibilitar a inclusão e socialização desses alunos.

4 CONCLUSÃO

A relevância do estudo enfatiza a necessidade de investigar e promover a socialização de estudantes autistas na UFGD, considerando a escassez de estudos e ações voltadas para esse tema no cenário acadêmico universitário brasileiro. Além disso, ressalta-se a relevância social e educacional de favorecer a integração e o desenvolvimento pleno de estudantes autistas, contribuindo para a construção de uma universidade mais inclusiva e diversa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. Em Z. M. Biasoli-Alves & R. Fischman. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Autism Spectrum Disorder [Fact Sheet]. American Psychiatric Association. 2013. [cited Dec 05 2013]. Disponível em <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20.pdf>, Acesso em: 23 d/05/2024].

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 2009.

CAMARGO & BOSA. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev Bras Psiquiatr.* 2006; 28:47-53. Acesso em: 23/05/2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, Ed. UNESCO. 1994

DIEZ-CUERVO, A. Modelos neurobiológicos del trastorno autista. EN: *El autismo 50 años después*. M. Crespo, y cols. Ed.: Amarú, España, 2005. p. 85 – 104

GARCÍA-PEÑAS et al. Alteraciones de la sinaptogénesis en el autismo. Implicaciones etiopatogénicas y terapéuticas. *Revista de Neurología*, 54, 41-50. España. (2012).

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995.

YNERARITY, O. (et al). Proyecto de Investigación Inclusión socioeducativa de personas con necesidades educativas especiales (NEE) en los contextos de escuela, familia y comunidad. Camagüey, Cuba: [s.n], 2018.

YNERARITY O (et.al). CURRÍCULO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE – BREVES APONTAMENTOS. <https://www.editorainovar.com.br/omp/index.php/inovarcatalog/view/1314/420/2379>. 2024.

CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo 186, de 9 de julho de 2008; Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. 2ª ed. Brasília, 2010.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2013.

ONU. Oficina Internacional de Educación. Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html> [23 de mayo de 2009]

UNESCO. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Editorial Santillana/UNESCO, Madrid. Delors, J. 1996

RHEMAEDUCACAO. Estratégias para trabalhar o aluno autista em sala de aula. <https://blog.rhemaeducacao.com.br/13-estrategias-para-trabalhar-o-aluno-autista-em-sala-de-aula/>. (2017).



ENSINO: PERSPECTIVA DAS ABORDAGENS E DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

ODALYS YNERARITY CASTRO; DELFIN SÁNCHEZ; FABIO PERBONI SILVIA
VILLEGAS RODRIGUEZ; MARIA HERNANADEZ CARBALLÉ

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é analisar as tendências do ensino superior no Brasil e, em particular, suas abordagens e perspectivas da Didática universitária. Com a diminuição do tempo, o ensino superior passou por várias reformas em todo o mundo e, ao mesmo tempo, novas abordagens e formas de ensino foram desenvolvidas, a pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas Educacionais e Formação de Professores da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educacionais e íntegra o projeto “Acessibilidade e inclusão socioeducativa de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação (GEPPEF) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Para analisar o problema foram aplicados métodos científicos de análise-síntese, histórico-lógico, dedução-indução e análise documental. A justificativa e relevância para esta análise é a necessidade de entender como essa modalidade educacional evoluiu ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, analisar as novas perspectivas e abordagens da Didática Universitária para acomodar a diversidade e a demanda dos alunos da Mundo tecnológico e civilizado. A compreensão da importância de adaptar o ensino universitário às novas abordagens do ensino superior estará sujeita à revisão da literatura deste estudo.

Palavras-chave: Ensino Superior. Didática no Ensino Superior. Ensino Universitário.

1 INTRODUÇÃO

O cenário social atual auxilia um período contínuo de mudança que exige mais conhecimento e habilidades de seus cidadãos. Faz parte de uma revolução tecnológica complexa, baseada principalmente em informações e conhecimentos, este último com um papel decisivo no crescimento econômico e no bem-estar social dos países.

A necessidade de adaptar as formas de geração e disseminação de conhecimento às mudanças sociais e tecnológicas que estão ocorrendo no mundo e, especificamente, no Brasil, está criando as condições para a necessidade de transformação em nossas universidades. (Veiga,2023)

Por quanto, se requer novas aprendizagens e a possibilidade de ter múltiplos conhecimentos alternativos em qualquer domínio do conhecimento humano, o que coloca a educação na órbita das prioridades políticas dos países. Não basta, o acúmulo de conhecimento do indivíduo para a solução de problemas diante de novas situações de desenvolvimento, mas deve ser capaz de tirar proveito e usar, ao longo da vida, todas as oportunidades para atualizar, aprofundar e enriquecer o primeiro sabe, isso permite a adaptação à mudança na era do conhecimento. (Bastos, 2017)

Nesse sentido, as universidades brasileiras desempenham papel fundamental na

produção e distribuição do conhecimento e se estabelecem como instituições sociais indispensáveis para a formação de um número crescente de profissionais, além de que elas frequentemente servem como centros de pensamento e ação políticos.

As instituições de ensino superior acompanham, em grande parte e por décadas e até os dias atuais, o trânsito e o desenvolvimento do pensamento social e intelectual, cujas abordagens e nuances têm sido diversas, com predominância elitista, onde valorizam o conhecimento de maneira privilegiada na sociedade, nem é possível pensar em desempenhos profissionais bem-sucedidos sem atualização adequada e contínua. Isso está ligado à transição gradual para níveis mais altos de autonomia no processo de formação profissional, como condição necessária para a obtenção de um aprendizado de qualidade (MEC, 2003).

Hoje, a relevância da universidade está intimamente relacionada à capacidade de se adaptar aos contextos sociais e seu condicionamento, por isso exige uma transformação para alcançar a eficácia, em correspondência com as profundas mudanças socioculturais e econômicas, que imprimem um selo particular aos sistemas educacionais. (Veiga, 2023)

Nesse sentido, em estudos sobre esse assunto, houve consenso sobre a percepção de intensas mudanças no campo do ensino superior, em consonância com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades contemporâneas. Nelas, objetivos ocupam um lugar de destaque, tanto no escopo regionais, nacionais e internacionais; onde as recomendações de organizações multilaterais e as demandas dos movimentos sociais, eles constituem seu mecanismo imponente; em resumo, está presente nos vários setores da sociedade, demonstrando um campo muito significativo de forças e disputas no mundo de hoje. (Rama, 2018)

Em termos de ações globais, marcos importantes foram citados nas últimas décadas: Desde Córdova até a Reforma do ensino superior na União Europeia, através do Tratado de Bolonha; Conferências mundiais da UNESCO sobre ensino superior (1998 e 2009); documentos exclusivos para o ensino superior, preparados por organizações internacionais como o Banco Mundial, entre outros.

De acordo com a Constituição Federal de (Brasil, 1988), as universidades gozam de autonomia didático-científica e administrativa, obedecerão ao princípio de inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art.207, caput). Nesse contexto, cabe a eles determinar as abordagens de ensino que serão transmitidas aos seus alunos em correspondência com as demandas da sociedade brasileira.

Nesse sentido, e para analisar o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, propõe-se examinar os objetivos parciais: revisar as abordagens e perspectivas do ensino universitário em relação ao desenvolvimento da tecnologia; caracterizar o ensino ministrado na universidade no Brasil; mostrando as informações compiladas para que o progresso alcançado nesse campo seja conhecido.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa com escopo interpretativo, o que nos permite aprofundar e compreender o que aconteceu com a experiência dos estudantes durante sua transição acadêmica em instituições universitárias. Para atingir esse objetivo, foram utilizados métodos como análise e síntese, indução e dedução, análise de documentos. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu assumir posições de aspectos teóricos e considerações que subsidiaram sobre Docência no Ensino Superior para atenção aos estudantes, inicialmente, foi realizado um trabalho documental para identificar dados sobre a docência no ensino superior para atenção aos estudantes. Enquadra-se na abordagem qualitativa, pois visa gerar conhecimento a partir da interpretação de artigos e pesquisas.

Dessa forma, o estudo permite aprofundar particularidades que não podem ser medidas por instrumentos estatísticos, mas, pelo contrário, analisadas a partir da interação com as

pesquisas para interpretar “os significados dos fenômenos vivenciados pelos indivíduos através da análise de suas descrições”. (Trejo Martínez, 2012, p. 99). Para a presente investigação, assumimos uma abordagem qualitativa dentro do objetivo estabelecido. Para Mazzotti (1991), a vertente qualitativa trabalha, preferencialmente, no contexto da descoberta, buscando preencher lacunas do conhecimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino universitário em relação ao desenvolvimento de tecnologia

A necessidade de mudar o modelo educacional atual e evoluir para outro onde o ensino universitário regulamentado e de pós-graduação atenda adequadamente e com qualidade à demanda existente da população. O uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) podem ser um dos elementos chave. Ao respeito no Brasil, pesquisa é realizada para tirar proveito do uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC), principalmente nas universidades a distância. No entanto, apesar de grupos de pesquisa de universidades públicas e privadas terem participado desses estudos, eles não demonstram o comportamento do ensino universitário com a implementação das TIC para o desenvolvimento da prática pedagógica com seus alunos.

Tendo em vista que a apropriação do Tic nos processos de ensino-aprendizagem nos permite promover novos cenários de inovação educacional e a aquisição de habilidades autônomas de aprendizagem e colaboração, entre outros benefícios, é necessário conscientizar os professores sobre as características que um professor universitário deve ter atualmente, de uma maneira que contribua para um maior e melhor uso das tecnologias. Nesse sentido, é um critério Masetto, (2012) que: Espera-se do professor universitário:

[...] que desenvolva capacidade de adaptação das diversas técnicas, modificando- as naquilo que for necessário para que possam ser usadas com aproveitamento pelos alunos individualmente ou em grupos; Que, pelo conhecimento e domínio prático de muitas técnicas e por sua capacidade de adaptação das técnicas existentes, se torne capaz de criar técnicas que melhor respondam às necessidades de seus alunos. Afinal, técnicas são instrumentos e como tais podem ser criadas por aqueles que vão usá-las (Masetto, 2012, p. 103).

As TIC tornaram-se um eixo transversal de todas as atividades na universidade, onde quase sempre terão uma função tripla: como facilitador dos processos de aprendizagem, como ferramenta no processo de criação e gestão da informação e como conteúdo implícito da aprendizagem. Apesar da alta percepção demonstrada pelos professores universitários sobre o uso dessas tecnologias em suas práticas, os professores têm um baixo nível médio no uso do TIC para obter maior qualidade na aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, (Rays, 2003, p.3). Segundo Borba e Silva ([s.d]):

[...] Quando nos referimos às necessidades dos estudos didáticos dirigidos ao ensino de nível superior, a sua aplicação e investigação aos problemas pedagógicos deve levar cada docente a fazer uma autocritica e a tomar consciência de suas responsabilidades, e principalmente buscar a melhor forma de desempenhar suas funções e por sua vez fazer experiências que vise aperfeiçoar os diversos tipos de atividades que caracterizam tais funções, em particular podemos citar as voltadas à sistematização e transmissão do conhecimento [...]

Os professores universitários como tendência, usam recursos tecnológicos tais como e-mail, computador e Internet, bancos de dados especializados, projetor de vídeo e Internet; além dos recursos próprios das instituições das quais fazem parte (plataformas de ensino, catálogo de assuntos, fóruns); e em menor medida os recursos orientados ao trabalho

colaborativo em sala de aula ou entre o professor e seus alunos.

Não há dúvidas sobre a complexidade do trabalho docente frente as atribuições que lhe são exigidas. Neste contexto Veiga (2006, p. 2), menciona que a “[...] docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização”. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizada do futuro profissional.

Diversos recursos virtuais auxiliam na aquisição da informação, por meio de chats, correio eletrônico, fóruns e plataformas de buscas como o Google, garantindo assim uma extensa flexibilidade do processo de ensino-aprendizagem entre o aluno e o professor. A EAD, em nosso país, ganhou novos rumos e contornos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e, posteriormente, de alguns decretos (nº2949, nº2561, nº5622) que detalharam o funcionamento desta modalidade de ensino.

Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias é colaborar para que professores e alunos nas escolas e nas organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivo.

Novas abordagens para a didática atual da universidade

Hoje os educadores, mesmo entre aqueles que se identificaram mais com as abordagens curriculares, estão desejando uma recuperação de abordagens mais próximas do ensino, em uma visão renovada, obviamente. Evidentemente, não se trata de abandonar ou desconsiderar as importantes contribuições que as abordagens curriculares e sociológicas fizeram para a compreensão do ensino.

Ainda, nesta mesma linha de pensamento, Pimenta *et al.* diz que:

[...] a didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma “explosão didática”. Sua resignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar[...] (2013, p.146).

O conhecimento pedagógico não avança nesse sentido. Trata-se de resgatar o que a Didática teve a seguir, como prática, da herança conceitual bem estabelecida no corpo profissional dos professores. É claro que nada está mais longe do meu interesse do que fazer parte dos defensores do “pan-didatismo”, pensar que, no final, tudo é didático e são os especialistas nesse campo que são os únicos que podem lidar com questões de ensino com solvência. Se vamos nos referir a algo aqui, não é tanto o ensino dos pedagogos, nem o dos especialistas em Didática. (Oliveira; André,2017)

Os professores universitários, eles possuem as habilidades (competências) que lhes permitem realizar a tarefa: ensinar efetivamente. Este é um dos pontos fortes da identidade profissional. Certamente também são pesquisadores e alguns assumem responsabilidades diferentes na administração das instituições.

O fato de alguns ensinarem alguns assuntos e outros ensinarem outros, o fato de alguns formarem um tipo de profissionais e outros formarem diferentes, altera o conteúdo e talvez as formas de ensinar. O que não muda é a função, ou o processo pelo qual essa função é exercida, ou as condições básicas em que devemos entender e desenvolver nossa tarefa de ensino. (Libâneo,2011)

O que, no final, é prejudicial para todos. Aprenderíamos muito mais se tivéssemos uma visão holística dos processos de ensino-aprendizagem. Poderíamos aprender com a

experiência um do outro. Se vemos tudo de maneira diferente, é difícil compartilhar. Essa atividade de ensino que todos praticamos como profissionais de ensino universitário é a que visa analisar o ensino universitário.

Essas definições também especificam o conteúdo da Didática. Nesse caso, os elementos básicos do conteúdo da Didática (os lugares comuns da disciplina) são constantemente repetidos de um autor para outro: a instituição escolar, ensino, aprendizagem, instrução, treinamento, métodos de ensino, disciplinas escolares, recursos didáticos, professor e aluno, relações interpessoais entre professores e alunos, educação de alunos com necessidades educacionais especiais etc.(Comenio,2000)

Em resumo, a Didática atual é aquele campo de conhecimento, pesquisa, propostas teóricas e práticas que se concentram principalmente nos processos de ensino e aprendizagem: como estudá-los, como projetar novos, como colocá-los em prática, como melhorar tudo processo E aí reside o interesse básico de sua projeção no ensino.

Ou seja, as disciplinas estudam questões ou questões próprias (seu objeto) e o fazem de maneira diferente de outras disciplinas. Dizendo de Shulman (1986), com um certo espaço da realidade, projetando nelas seus próprios dispositivos conceituais e metodológicos, de maneira que possam descrevê-la e desenvolver modelos que os representem. Em alguns casos, quando se trata de disciplinas práticas (tecnologias), a descrição do objeto estudado não é suficiente, mas o objetivo da disciplina é intervir nesse espaço da realidade para transformá-lo, a didática, deve oferecer indicações, princípios e normas para a realização de um bom ensino: para isso, possui uma dinâmica normativa.

Normas que, assim que não são da ética, surgem das condições dadas pela realidade do ensino. A pesquisa e a descrição analítica dessa realidade são, portanto, a segunda tarefa da Didática Geral. A dimensão descritiva e os regulamentos da Didática frequentemente serão executados em conjunto. A separação entre “ciência didática” que seria a face da pesquisa teórica e “doutrina didática” pela qual queremos entender a didática aplicada não é necessária nem frutífera. Ambos nada mais são do que diferentes aspectos do ensino.

Contudo, na minha humilde opinião, a Didática deve ser capaz de estabelecer suas contribuições em uma dialética epistemológica na qual a predominância fundamental corresponde à prática. Nossos discursos e contribuições devem ser construídos a partir de uma estrutura mais próxima do esquema a seguir: [...] prática - teoria - prática. Nesse caso, a teoria é mais adequada às condições da prática, surge como uma construção justificada a partir do estudo de práticas e condicionada pelas características e fatores, pela complexidade que caracteriza essas práticas. (Zabalza, 1993, p. 12).

Em alguns casos, esse efetivo compromisso com o ensino e seus requisitos não constitui o eixo do profissionalismo dos professores universitários. A universidade sempre teve profissionais cuja prática profissional foi desenvolvida fora da universidade e não teve nada a ver com o ensino. Você precisa deles, sem dúvida, para entender o treinamento que você oferece. Tão preciso quanto os pesquisadores.

Felizmente nem sempre é esse o caso. É que a obtenção de ensino universitário por causa da boa integração entre a prática profissional (incluindo pesquisa) e a prática de ensino é onde nasceu o melhor ensino. As novas abordagens de ensino focadas na aprendizagem dos alunos transformaram a atividade de ensino em um processo realmente complexo. Sempre foi complexo fazer um bom ensino.

Para ser um bom professor, eles devem convergir para aqueles que ensinam condições pessoais, habilidades profissionais e experiência prática. Mas se já era difícil ensinar quando você tinha apenas que explicar, descubra como pode ser difícil quando o ensino também é entendido como facilitador do aprendizado do aluno. (Candau, 2011)

Em geral, os professores não reclamam de ter que explicar nossas matérias. É suposto ser difícil, mas é acessível para a nossa preparação. E, por outro lado, é consistente com o

processo de seleção que foi aplicado a nós. O problema para nós começa a se tornar avassalador, na medida em que precisamos nos preocupar em fazer com que nossos alunos aprendam o assunto, que aprendam com prazer e solidez. Essa nova perspectiva dá uma orientação diferente ao papel do professor universitário. Ele se torna o profissional da aprendizagem, em vez do especialista que conhece bem um tópico e sabe como explicá-lo. (Anastasiou; Pimenta, 2008)

A Didática da Universidade afirma que o compromisso fundamental do professor são seus alunos, mesmo sobre sua disciplina. E seu trabalho profissional deve estar fundamentalmente fazendo tudo o que estiver ao seu alcance para facilitar o acesso intelectual de seus alunos aos conteúdos e práticas profissionais da disciplina que os explica. É por isso que hoje falamos tanto sobre a dupla competência de bons professores: sua competência disciplinar (como conhecedores confiáveis do campo científico que ensinam) e sua competência pedagógica (como pessoas comprometidas com o treinamento e o aprendizado de seus alunos).

4 CONCLUSÃO

Pode-se notar apenas que a grande contribuição do ensino universitário não pode ser outra que a formação de professores. Um treinamento baseado em um perfil profissional amplo e comprometido. Afinal, o ensino é uma tarefa complexa que requer habilidades específicas. E é através do ensino que o profissionalismo dos professores é definido e desenvolvido. Esse é o nosso compromisso. Um compromisso profissional e ético.

A incorporação das TICs nos processos de ensino-aprendizagem dos centros universitários é uma oportunidade que deve ser aproveitada na prática profissional dos professores; nesse sentido, as instituições universitárias devem elaborar estratégias que facilitem sua implementação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.; PIMENTA, S. *Docência no Ensino Superior*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BASTOS, M. J. A Importância da Didática na Formação Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Vol. 14. pp 64-70 Janeiro de 2017.

CANDAU, V. M. A Didática em Questão. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. 11a Edición. México: **Editorial Porrúa**, 2000.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. *Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica* Goiânia, 2005.

MASETTO, M. T. *Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas*. In. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, M. E. (orgs.). Campinas-SP: **Papirus**, 2001

MEC. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades Educacionais especiais*. **Serie: saberes e práticas da inclusão**. Brasília. 2003

OLIVEIRA, M.; ANDRÉ, M. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. A.; OLIVEIRA, M. S. (Org.). Alternativas no ensino Campinas: **Papirus**, 2017. p. 7-18.

ONU. Oficina Internacional de Educación. Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html> [23/05/2019]

PIMENTA, S. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. OLIVEIRA, M. (Org.). Alternativas no ensino de didática. Campinas: **Papirus**, 1997. p. 37-69.

RAMA, C. Nuevos escenarios de la educación superior en América latina. Universidad central de Ecuador. I **Edición**. Pp120. 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. 2007b.

SHULMAN. L. Educational Researcher, Vol. 15, No. 2, pp. 4-14. Published by: **American Educational**. 1986.

SILVA G. Importância da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento escolar. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/i>. 2019

TÜNNERMAN, C. Historia de la universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de córdoba, p.26, 1991.

UNESCO. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. **Editorial Santillana/UNESCO**, Madrid. Delors, J. 1996

VEIGA, I. Docência universitária na educação superior. Educação Superior em Debate, Brasília, v. 5, 2006. Disponível em: . Acesso em: 12 out. 2023.

ZABALZA M. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 387-416, jul./dez. 2011
<http://www.perspectiva.ufsc.br>



HERANÇA CULTURAL DOS POVOS ANCESTRAIS: PALAVRAS DE ORIGEM INDÍGENAS USADAS EM NOSSO COTIDIANO

ALICE BRITO LEITE; NARA ANICK CARDOSO; TACIANA ARAÚJO; SÉRGIO VENÂNCIO

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar de forma lúdica aos estudantes do 4º ano do ensino fundamental I a importância das palavras de origem indígena na formação do nosso vocabulário. Para isso, foram usados recursos como vídeos de músicas infantis e jogos. Sabe-se que no Brasil a língua oficial é o português, idioma falado em todos os Estados da Federação, mas até meados do século XVIII, a língua indígena era a principal, até ser abolida pelos portugueses. Os povos que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos primeiros colonizadores portugueses falavam cerca de mil e duzentas línguas indígenas e, a maioria deles usavam uma língua em comum, o tupi antigo. Chamado “língua brasílica” pelos colonizadores, o idioma foi utilizado por eles, jesuítas e até bandeirantes durante séculos. Palavras de origem indígena, principalmente o Tupi, foram incorporadas ao vocabulário e se fizeram representar no léxico da língua portuguesa. O que se percebeu foi a curiosidade e encantamento das crianças ao reconhecerem a origem indígena em palavras tão comuns em nosso cotidiano.

Palavras-chave: Tupi; Português; língua oficial; lúdico; crianças.

1 INTRODUÇÃO

O idioma português foi trazido para o Brasil pelos navegadores portugueses, na época do descobrimento, em 1500. Os portugueses ao chegarem no Brasil, se depararam com um grande número de povos indígenas, com uma população estimada entre um e cinco milhões de habitantes.

De diferentes etnias, os povos nativos falavam cerca de 1.200 línguas de origem indígena. Entre elas, destacava-se o Tupi antigo, que era a língua falada por um maior número de nativos.

Após a chegada dos europeus na costa brasileira, durante o processo de colonização, os portugueses foram obrigados a aprender as línguas indígenas para uma melhor convivência com os nativos.

Segundo Ferreira (2021, p. 2) nos séculos XVI e XVII, o tupi antigo era chamado pelos portugueses de “língua brasílica” por ser o idioma mais usado no Brasil.

E durante séculos foi a língua principal, até que ocorreram ondas de imigração dos portugueses para os novos centros econômicos que se formaram no interior do país com o descobrimento de ouro e de pedras preciosas.

A partir da segunda metade do século XVIII, a importância do português cresceu até ao ponto em que se tornou a língua predominante e finalmente o idioma oficial.

Em 1758, um decreto do Marquês de Pombal, não só declarou o português a língua oficial, mas também proibiu o uso da língua brasílica.

Sempre que uma nação exerce seu domínio sobre a outra, impondo-lhe sua cultura, a tendência é que a língua do povo dominador também sofra influências incorporando vocábulos

da língua do povo dominado.

Muitas das palavras que usamos diariamente têm origens nas línguas indígenas, refletindo a profunda influência dessas culturas em nossa sociedade. E são várias as contribuições vocabulares indígenas, que aparecem em nomes próprios, na flora, fauna, nome de rios e cidades.

Dessa forma, a língua oficial brasileira é plural e tem em sua essência contribuições lexicais de diversos povos como os africanos, europeus de diferentes lugares e, em destaque, as muitas influências do Tupi no seu vocabulário atual.

A metodologia para se demonstrar a importância das palavras de origem indígenas na constituição da língua portuguesa do Brasil e seu uso no nosso cotidiano foi a realização de atividades lúdicas com um grupo de estudantes com musicalização e jogo da memória.

A partir desse trabalho buscamos explorar a herança cultural dos povos ancestrais através do reconhecimento das palavras de origem indígena presentes em nosso vocabulário, visando promover a valorização da contribuição dessas culturas para a diversidade linguística numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, os objetivos específicos são identificar e analisar palavras de origem indígena que permeiam nosso vocabulário cotidiano, investigando seus significados e contextos de uso.

Para isso, a musicalização e os jogos tornaram a tarefa mais lúdica e dinâmica. Ao trazer essa herança dos povos indígenas, é possível que as crianças aprendam a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural, tornando-se pessoas mais empáticas e conscientes da pluralidade cultural presente no Brasil.

Trata-se de um tema muito relevante, uma vez que, apesar da sua grande importância e contribuição para muitos aspectos da cultura brasileira, a herança indígena é muitas vezes esquecida e relegada a estereótipos nos livros de História.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para Freire (2011, p.38) foram as línguas de base indígena que serviram como conexão para a adoção do português no território que, hoje, é o Brasil. Sendo estas as primeiras línguas de comunicação interna que viabilizaram o processo colonial.

O Tupi foi o grupo indígena predominante que tinha o maior contato com os colonizadores, sendo assim, mais estudado e referenciado.

Nos últimos tempos várias medidas vêm sendo tomadas no sentido de valorizar a cultura indígena. Abordagens pedagógicas que destaquem a importância da valorização da cultura indígena, não apenas promovem a divulgação dessa rica herança cultural, mas também atuam como instrumento contra a exclusão, o preconceito, através de projetos que promovam a admiração e o respeito às diferenças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da diversidade cultural e linguística do Brasil e destaca a valorização das contribuições dos povos indígenas para a formação da identidade nacional.

Além disso, a BNCC ressalta a importância de promover uma educação para a diversidade, que valorize e respeite as diferentes culturas e identidades presentes no Brasil. Nesse sentido, o estudo das palavras de origem indígena no vocabulário brasileiro é uma maneira de os estudantes compreenderem e apreciarem a diversidade linguística e cultural do país. (BRASIL, 2017).

Pensando na relevância da contribuição das línguas indígenas para a formação do léxico do vocabulário da língua portuguesa do Brasil, atividades foram desenvolvidas com o intuito de mostrar as crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I que palavras usadas corriqueiramente no cotidiano tem origem indígena.

Inicialmente um vídeo do desenho animado Cocoricó, da Tv Cultura chamado Tu Tu Tu Tupi, Canção de Hélio Ziskind, foi mostrado para as crianças para que elas pudessem

reconhecer as palavras de origem indígena.

Após o vídeo, houve uma explanação a respeito da História indígena e a importância de sua vasta herança cultural.

Para finalizar a atividade foi proposto um jogo da memória cujas cartas continham palavras de origem indígena e seus significados.

Atividades lúdicas com musicalização e jogos que promovem uma maior dinamicidade e interação entre os alunos, permitindo uma vivência intensa sobre o conteúdo estudado, permitindo que as crianças também participem da construção de seu conhecimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os países que tem o português como língua oficial, o Brasil é o representante mais expressivo, mas em virtude da pluralidade de matrizes étnicas que formaram a nossa civilização através do branco europeu, indígena e o negro africano, a variante, português do Brasil possui modificações que o distancia da língua que o originou.

Todavia, o que pouco se sabe entre os brasileiros é que o português nem sempre foi a língua padrão de nosso país, mesmo após a colonização. Por três séculos, o Tupi foi a língua popular do Brasil, enquanto o português se restringia apenas às elites e à algumas esferas públicas. (ANTÔNIO, 2021)

O português só começou a se consolidar no país a partir do decreto emitido pelo Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas e proibiu o uso das línguas indígenas. Segundo Antônio (2021) A partir desse ponto, pouco a pouco, as populações do Brasil se obrigaram a aprender a língua dos colonizadores.

A influência das línguas indígenas no vocabulário do português brasileiro é admirável, pois muitas palavras de origem indígena foram incorporadas ao idioma, enriquecendo-o significativamente e demonstrando a comunicação entre diferentes culturas. (LESSA, 2010 *apud* BÍZIKOVÁ, 2008).

Para Ferreira (2021, p.4) a principal função da língua é ser instrumento de comunicação e interação social. Ela está em constante transformação, porém essas transformações não a impossibilitam de realizar suas funções.

Rocha (2018) postula que a linguagem é essencial para a cooperação e interação social, proporcionando à humanidade uma vantagem evolutiva significativa. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento da cultura e na formação das sociedades humanas.

Santos (2021, p. 35) infere que uso do lúdico na educação prevê, principalmente, a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer no seu âmbito social, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e seu raciocínio.

Dessa forma, ao usar o lúdico a fim de corroborar com Melo, Ribeiro e Dominico (2020) que afirmam que ao se desenvolver projetos que envolvam a comunidade local indígena, convidando membros para compartilhar suas tradições, línguas e conhecimentos, bem como a incorporação gradual de palavras e expressões indígenas no vocabulário diário, são formas práticas de familiarizar as crianças com esses termos.

Além disso, Januzzi (2020) destaca a importância da preservação e do respeito às culturas indígenas, que enfrentam desafios constantes devido à marginalização e à perda de territórios. Reconhecer e valorizar essas palavras é um passo fundamental para honrar a herança cultural dos povos ancestrais e promover uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade linguística e cultural.

A partir da prática de atividades lúdicas com a musicalização e o uso de jogos foi possível demonstrar a um grupo de crianças a importância da herança cultural de um povo ancestral, os indígenas, que contribuíram de forma relevante na formação do vocabulário da

língua portuguesa no Brasil.

Além disso, ao explorar as palavras indígenas, os alunos puderam desenvolver uma compreensão mais profunda da história do país e da contribuição dos povos originários para a formação da identidade nacional. Essa abordagem também estimulou o interesse pela linguagem e pela etimologia, incentivando a curiosidade e o amor pelo aprendizado.

Foi possível perceber a curiosidade e o encantamentos dos estudantes ao reconhecerem que palavras tão comuns usadas corriqueiramente tem sua origem no léxico de palavras indígenas, sobretudo, destacando a língua Tupi.

4 CONCLUSÃO

A História nos conta muito sobre fatos que nos moldaram como civilização. Estudar o passado é a melhor maneira de um povo entender sobre sua identidade.

Reconhecer a influência histórica dos povos originários é uma forma de valorizar uma cultura tão rica que ajudou a formar a constituição do povo brasileiro em suas mais diferentes esferas, principalmente no que diz respeito a língua.

Utilizar atividades lúdicas em sala de aula ajuda a criar um ambiente atrativo de aprendizado e construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Lucas Taconi. **A influência da língua tupi nas variações linguísticas do interior de São Paulo**. Centro Universitário Sagrado Coração De Jesus. Bauru, 2022. 40 páginas.

BÍZIKOVÁ, Lucia. Importância das línguas Tupi-guarani para o português brasileiro, 2008. Disponível em: https://is.muni.cz/th/180915/ff_b/bakalarka.pdf Acesso: 30/05/2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: A história das línguas na Amazônia**/– Rio de Janeiro: EFUERJ, 2011.

FERREIRA, Saádia Ramos. **A língua tupi no semiárido baiano: Heranças dialetais do povo indígena na região de Jeremoabo**. Enlaces, Salvador, v.02. junho de 2021.

JANUZZI, Nicole. **Herança Tupi: descubra palavras cotidianas que têm ligação com a língua indígena**. G1, 19 abril 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2020/04/19/heranca-tupi-descubra-palavras-cotidianas-que-tem-ligacao-com-a-lingua-indigena.ghtml>> Acesso em: 03 de Jun. 2024.

MELO, Alessandro de; Ribeiro, Débora; Dominico, Eliane. **Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil**. Acha Scientiarum. Education, v.42,2020. Doi:10.4024/actascieduc. v4 2il.43470.

Ministério da Educação (Brasil). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 de junho de 2024.

Revista DW. **Herança do Tupi presente no português falado no Brasil**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/curitiba-ubatuba-pipoca-chorar-as-pitangas-o-tupi-presente-no-portugues%C3%AAs-falado-no-brasil/a-60874458>>. Acesso em: 08/06/2024.

ROCHA, Maria Gleyka Fereira. **O papel da escola Guilherme da Silveira na aldeia Mont Mor em Rio Tinto-PB na construção da identidade da criança indígena**. TCC – (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Pedagogia do Campo. UFPB. Ceará, p. 20. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13887>. Acesso em: 01 jun.

2024.

SANTOS, Jordanna Sanzoni Bruno. **A importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil.** TCC Pedagogia. Pontícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2021. 40 páginas.

Tv Cultura. **Tu tu tu tupi.** Disponível em: < tvcultura.com.br/programas/cocorico. Acesso em: 10/06/2024.



INTERAÇÃO ENTRE PARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

GIOVANA GABRIELA DA SILVA; ANA CLAUDIA SALADINI

Introdução: No presente trabalho, destacamos a Educação Física como uma disciplina que tem por papel auxiliar o estudante a compreender e construir sua motricidade que é desenvolvida coletivamente, cada um à sua maneira, mas junto, na convivência e socialização por meio dos componentes curriculares integrados na instituição de ensino.

Objetivo: Identificar a compreensão dos professores de Educação Física a respeito do processo de socialização nas aulas de Educação Física, bem como refletir sobre a importância da intervenção docente como viabilizadora deste processo. **Materiais e**

Métodos: Tratou-se de uma pesquisa de campo a fim de responder a problemática: Qual a compreensão dos professores de Educação Física na Educação Básica sobre o processo de socialização? A pesquisa, tendo caráter exploratório e qualitativo, foi realizada por meio de entrevista com quatro professores de Educação Física da Educação Básica de um município da região do Paraná, sendo dois professores da Educação Infantil, e dois professores do Ensino Fundamental I. Foram realizadas dez perguntas a respeito do processo de socialização, sendo transcritas a partir de duas categorias: socialização e ambiente sócio moral autocrático e socialização e ambiente sócio moral democrático.

Resultados: Identificamos, com os dados obtidos, que os professores entrevistados se aproximam de uma intervenção pautada no ambiente sócio moral democrático. Eles compreendem sobre o processo de socialização e como ela ocorre nas aulas de Educação Física. **Conclusão:** Uma intervenção docente que prioriza um ambiente sócio moral democrático, possibilita aos estudantes a aprendizagem não só dos conteúdos específicos da Educação Física, mas sobre o diálogo, o respeito mútuo, cooperação, solidariedade e senso de justiça, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante para que assim, ele se desenvolva de forma crítica, reflexiva, caminhando em direção à sua autonomia.

Palavras-chave: **SOCIALIZAÇÃO; ENSINO; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM; AMBIENTE;**



“VIDAS SECAS” DE GRACILIANO RAMOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

WANDERSON DE SOUSA LEITE; LUCAS GABRIEL LOPES PEREIRA; NATHALIA SANTIAGO DE OLIVEIRA

Introdução: A obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, publicado em 1938, narra a história do vaqueiro Fabiano, sua esposa e filhos, uma família de retirantes, que vivenciam o retrato das terríveis secas e da miséria, no sertão nordestino. Na obra, o autor explora uma linguagem não só relacionada ao ambiente do sertão, mas, também, um léxico que nos permite conhecer as vivências e experiências do vaqueiro em sua lida com o gado, com a figura do patrão e, por vezes, com outros personagens que representam a sociedade em geral. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo precípuo apresentar uma proposta didática de ensino para o conteúdo de variação linguística, a partir do aspecto lexical da obra “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. **Materiais e Métodos:** O estudo da variação linguística, baseado no que propõe os livros didáticos, limitam-se a apresentar conceitos básicos e, por vezes, exemplos repetidos sobre esse tema. Entretanto, dado a importância desse conteúdo para a compreensão da complexidade dos fenômenos linguísticos, tal abordagem carece de uma proposta mais abrangente, que contemple o máximo as nuances que constituem o fenômeno da variação linguística. Para tanto, a obra de Graciliano Ramos nos oferece uma riqueza lexicográfica que nos permite conhecer várias palavras, termos e expressões, que, ainda hoje, são bastante usados no sertão nordestino, demonstrando toda a diversidade da língua. **Resultados:** Além da possibilidade de se incentivar e desenvolver o processo de leitura e escrita, a proposta de utilização dessa obra, para o ensino do conteúdo da variação linguística, permitirá aos estudantes o contato com várias outras questões que permearam a construção dessa obra, desde as questões políticas até o vislumbre do aspecto social da época em que ela foi escrita. **Conclusão:** A obra “Vidas Secas” se mostra como uma importante ferramenta para o ensino de variação linguística, uma vez que ela não só aborda questões regionais, mas se apropria da linguagem regional para tentar criar um elo entre o leitor e os personagens, de modo não só a sentir suas dores, mas, também, vivenciar o sertão através de uma linguagem específica.

Palavras-chave: **ENSINO; LÉXICO; LÍNGUA MATERNA; REGIONALISMOS; VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**



PARTICIPAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS EM UM PROJETO SOBRE ETNOICHTIOLOGIA EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TUPÉ, AMAZONAS

CLEUSA SUZANA OLIVEIRA DE ARAUJO; CARLOS VICTOR SILVA E SILVA;
MARCELO SALLES ROCHA; ALEXIANE CAROLINE CABRAL MAFRA; RENATA
HELENA RIBEIRO FERREIRA

RESUMO

O conhecimento tradicional ou etnociência refere-se à sabedoria acumulada de práticas, experiências e crenças de grupos ou indivíduos sobre o seu ambiente e os recursos naturais utilizados por eles. Uma das áreas de pesquisa da etnoicntiologia é o estudo da relação dos homens com os peixes por meio do princípio da etnoicntiologia. Sendo a Amazônia conhecida pela abundância da ictiofauna e o rio Negro um dos maiores rios do mundo em volume de água, possuindo uma das mais ricas diversidades de peixes, e uma das menos conhecidas e estudadas, se comparado a outros rios, esta proposta está bem inserida e contextualizada com a realidade local. Na margem esquerda do rio Negro, zona rural da cidade de Manaus (AM), localiza a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé, uma das principais Unidades de Conservação (UCs) do Estado do Amazonas. Nesta unidade de conservação é possível notar a presença de comunidades tradicionais, que através do contato com o ambiente vão desenvolvendo suas experiências e crenças. No contexto da fauna aquática, entende-se que esse aprimoramento de conhecimento diário pode contribuir para a comunidade científica, da mesma forma como a comunidade científica pode contribuir para a fundamentação de suas crenças e ampliar o conhecimento, fortalecendo a identidade do homem do campo. Nesse sentido, o relato tem por objetivo descrever a percepção dos universitários que participaram de um projeto de extensão universitária que permitiu um intercâmbio de informações entre a comunidade científica e a comunidade tradicional, visando a formação de hábitos ecológicos conscientes por parte da comunidade, além da obtenção de conhecimentos que poderão ser utilizados para elaboração de estratégias de preservação nas Unidades de Conservação local. Neste sentido, foram realizadas entrevistas com ribeirinhos (incluindo pescadores) e coleta de peixes local. Foi possível, por meio das entrevistas com os pescadores, obter as informações de como eles denominam os peixes locais, bem como socializar o conhecimento científico e a fim de oferecer mecanismos para o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais previamente adquiridos.

Palavras-chave: conhecimento tradicional; comunidade ribeirinha; reserva de desenvolvimento sustentável; conhecimento científico; universitários.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento tradicional, também frequentemente chamado de conhecimento ecológico local (CEL), tradicional ou indígena, refere-se à sabedoria acumulada de práticas, experiências e crenças de grupos ou indivíduos sobre o seu ambiente e os recursos naturais que utiliza (Diegues; Arruda, 2001; Hamilton *et al.*, 2012). Segundo Braga (1988 apud Marques, 1991), os antropólogos acrescentaram o prefixo "etno" à palavra ciência (etnociência) para distinguir duas formas de produção de conhecimento: a ciência popular (prática) e a ciência

"ocidental", também chamada de científica. Uma das áreas de pesquisa da etnociência é o estudo da relação entre o homem e a da sua relação com os peixes por meio do princípio da etnoictiologia. Nesse contexto, os conhecimentos tradicionais acerca da biodiversidade amazônica subsidiam muitas pesquisas a respeito da ictiofauna dos rios e igarapés da região.

Um estudo recente realizado por Beltrão *et al.* (2019) mostrou que mais de 1.160 espécies de peixes já foram registradas para o rio Negro, com uma taxa de cinco novas espécies descritas por ano. De acordo com o Plano de Gestão da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Tupé (2016), essa reserva é uma das principais Unidades de Conservação (UC's) do Estado do Amazonas, localizado na margem esquerda do rio Negro, zona rural da cidade de Manaus. Soares e Yamamoto (2005) realizaram um levantamento da ictiofauna na RDS do Tupé, onde foram capturados 2.292 exemplares de peixes distribuídos em 5 ordens, 22 famílias, 64 gêneros e 84 espécies. Neste mesmo trabalho, apontam que as espécies distintas de Characiformes da família Curimatidae: *Curimatella meyeri* (Steindachner, 1882), *Curimata vittata* (Kner, 1858), *Curimata sp.* *Cyphocharax abramoides* (Kner, 1859) e *Curimatopsis sp.* são relatados com o mesmo nome comum, tidas como "branquinhas", apesar de se tratar de espécies diferentes, outras formas de se referir a essas desiguais classificações, é atribuindo uma característica marcante àquela espécie como a branquinha cabeça lisa *Potamorhina altamazonica* (Cope, 1878) e a branquinha peito-de-aço *Potamorhina latior* (Spix, 1829). O mesmo ocorre na família Characidae, do qual *Ctenobrycon hauxwellianus* (Cope, 1870), *Holobrycon sp.* *Moenkhausia lepidura* (Kner, 1858), *Moenkhausia intermedia* Eigenmann, 1908, *Moenkhausia sp.* *Tetragonopterus sp.* *Bryconops sp.* *Lonchonys sp.* são comumente tidos como "piabas".

O Estado do Amazonas possui cerca de 111 (cento e onze) Unidades de Conservação (UC's), sendo 47 federais, 41 estaduais e 23 municipais, abarcando cerca de 35% do território estadual (mais de 44 milhões de hectares) (Santos, 2015), das quais 18 Unidades são de Proteção Integral e 58 são de Uso Sustentável. Dentro de muitas UC's do Estado do Amazonas, incluindo a RDS do Tupé, é possível notar a presença de comunidades tradicionais, como ribeirinhos e indígenas.

Batista (2010) realizou um trabalho onde foram coletados dados por meio de entrevistas e registrou o conhecimento tradicional de uma comunidade ribeirinha no município de Manacapuru (AM) a respeito do jaraqui, *Semaprochilodus spp.* (Characiformes, Prochilodontidae), fazendo um aparato entre as semelhanças e diferenças dos conhecimentos tradicionais e científicos. Nesse mesmo viés, Chaves (2001) diz que a população ribeirinha é exemplo e referência entre os povos tradicionais pela maneira como se comunicam, bem como pelo tempo em que passam em contato com a natureza. No contexto da fauna aquática, entende-se que esse aprimoramento de conhecimento diário pode contribuir para a comunidade científica, da mesma forma como a comunidade científica pode contribuir para a fundamentação de suas crenças.

As abordagens sobre a biodiversidade em ecossistemas aquáticos representam um desafio, especialmente por conta da escassez de ações ou projetos a respeito do ensino da ictiofauna e das consequências da poluição nas áreas onde habitam as comunidades tradicionais. Nesse viés, faz-se necessário a participação ativa das comunidades no compartilhamento e contribuição dos conhecimentos adquiridos para a comunidade científica, uma vez que passam boa parte do tempo em contato com o ambiente. Sabendo que a disseminação de nomes comuns a peixes que apresentam gêneros e espécies diferentes pode trazer divergências na passagem de informações aos pescadores e compradores, vê-se a necessidade de fornecer aparatos como checklists e chaves de identificação adaptadas, com linguagem mais acessível à comunidade local. Dessa maneira, é de fundamental importância auxiliar e reafirmar os saberes na identificação dos peixes e na preservação do ecossistema aquático, facilitando a dinâmica de vendas, pesca, capturas e cuidados, sobretudo com a pesca ilegal, que diariamente leva espécies

ao risco de extinção. Além do mais, a promoção lúdica de saberes científico a respeito dos peixes amazônicos, as boas práticas para a sensibilização ambiental e a importância das Unidades de Conservação são cruciais e devem ser ofertadas desde a infância nas escolas.

Assim, entende-se a importância de coletar os conhecimentos tradicionais e levar o conhecimento científico a respeito da ictiofauna para uma comunidade tradicional da RDS do Tupé, e para isso é preciso oferecer mecanismos, como rodas de conversa, aulas participativas com instrumentos didáticos lúdicos, material de suporte como checklist, chave de identificação e guia, a fim de facilitar e contribuir com a troca de informações e auxiliar no aprendizado. Ademais, a proposta promove a consolidação de atividades de extensão que estimula a interação entre a Universidade e a comunidade tradicional e é capaz de contribuir positivamente para a formação dos bolsistas e voluntários envolvidos no projeto, uma vez que se relaciona diretamente com disciplinas ofertadas no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tais como Cordados I, Biologia de água doce, Manejo e Conservação Ambiental, Biologia da Conservação e Estágio Supervisionado.

Destacar a importância de um projeto de extensão na percepção de universitários que participaram de atividades que visou compreender a relação da comunidade tradicional na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé com os aspectos ecológicos, diversidade e sustentabilidade da ictiofauna do rio Negro.

Descrever a fala dos estudantes após a realização das entrevistas com os moradores da área sobre o conhecimento tradicional, a forma e as características que são empregadas para reconhecer e identificar os peixes capturados e a sua importância para a ecologia; Verificar como os estudantes relacionam o conhecimento adquirido no projeto, após a coleta dos peixes em áreas delimitadas no entorno da RDS do Tupé, com o conhecimento sobre biodiversidade e outras temáticas estudadas na grade curricular.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

2.1 Área de estudo

As atividades foram realizadas na RDS do Tupé, criada pelo Decreto n.º 8.044 em 25 de agosto de 2005 e considerada uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável. Possui 11.973 hectares, localizada à margem esquerda do Rio Negro, na zona rural de Manaus, com distância aproximada de 25 km em linha reta do centro da cidade, sendo seu acesso realizado apenas por via fluvial.

3.2. Coletas dos peixes

As coletas foram realizadas no mês de fevereiro de 2023 em áreas delimitadas em torno da RDS do Tupé (Figuras 1). O período selecionado é o mais adequado para coleta, devido ao ciclo hidrológico local. As coletas foram realizadas utilizando peneiras e puçás. Usando a mesma metodologia da Vieira et al (2021) após as coletas, os peixes foram eutanasiados, etiquetados com os dados da data e local de coleta, fixados em formol 10%, transportado para a coleção zoológicas da Universidade do Estado do Amazonas- UEA e preservados em álcool 70%.

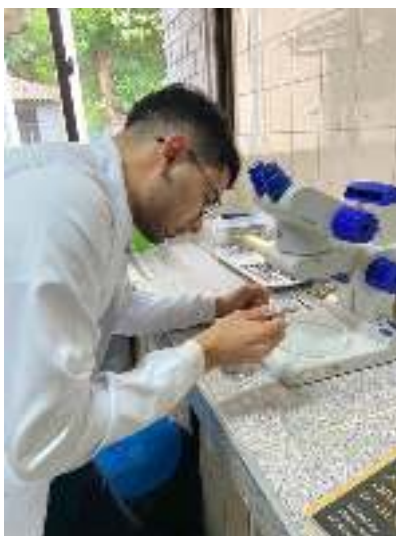
Figura 1. Professor e alunos durante a coleta.



3.3. Identificação dos peixes

Foi realizada uma triagem, que envolveu a classificação dos espécimes do local e o registro das informações da etiqueta da coleção. A identificação dos peixes foi realizada no laboratório Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA campus II (Figura 2). A principal chave de identificação empregada foi a de Van der Sleen e Albert (2018) e chaves auxiliares como a de Ferreira, Zuanon e Santos (1998) e a de Santos, Ferreira e Zuanon (2009). Quando necessário, também será utilizado um paquímetro digital com precisão de 0,001mm e lupas para as análises morfológicas.

Figura 2. Identificação dos peixes coletados, laboratório INPA campus II. Bolsistas Carlos Victor.



3.4. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas após uma roda de conversa entre os participantes do

projeto e a comunidade de pescadores locais, com esclarecimento sobre os objetivos do projeto e forma melhor de parceria e troca de conhecimento. O método de entrevista utilizado foi o de entrevista semiestruturada, que para Manzini (2004), está focalizada em um assunto sobre o qual deverá ser formulado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões pertinentes às circunstâncias no momento da entrevista (Figuras 3).

Além das perguntas formuladas sobre os dados e experiências do pescador, foram apresentadas diversas imagens de peixes comuns do rio Negro disponibilizadas em literaturas especializadas. Eles analisaram as imagens, disseram o nome comum dado a cada um deles e quais critérios utilizam para classificá-los como tal. Ao final foi apresentado o nome científico e perguntado a eles se já ouviram falar nesse nome para cada um dos peixes.

Figura 4. Entrevista e aplicação dos questionários.



3.5. Percepção dos universitários após a ação na comunidade

Fala de um universitário que participou do programa: Enquanto trabalhava neste projeto, fui capaz de aprender muito a respeito da etnoictiologia, sobre distribuição de peixes, diversidade, abundância, identificação de peixes, culturas diferentes, conheci mais sobre os rios da bacia amazônica, tipos de água, influência das florestas alagadas, pude ter contato com a vivência dos ribeirinhos, a importância do rio para eles, aprendi sobre manejo e muitas outras coisas. Logo, esse trabalho, mesmo que no começo de suas ações, me trouxe inúmeros conhecimentos devido a sua amplitude e complexidade, de forma que eu pudesse valorizar muito mais a fauna aquática e compreender que os conhecimentos tradicionais são extremamente importantes e contribuem diretamente com a comunidade científica.

Fala de outra bolsista: Com o início do projeto e o primeiro contato com a comunidade, foi possível conhecer melhor a realidade dos moradores e pescadores da região e compreender na prática a importância da relação entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico, uma vez que ambos podem contribuir para o desenvolvimento e valorização um do outro.

Fala de outra aluna: Pude ver de perto as necessidades de uma comunidade ribeirinha e passei a refletir mais sobre os problemas observados no local e nas soluções desses problemas para o desenvolvimento da comunidade, que estão relacionados à área econômica ou bioeconômica, e principalmente educacional, pois sabemos que a educação é a base de tudo, e quem os levará a um desenvolvimento, acima de tudo, sustentável. Aprendi também sobre técnicas de coleta e um pouco mais sobre a diversidade de peixes da região, durante a coleta e

a conversa com os moradores. Além de ter despertado em mim um interesse ainda maior pela aquaponia e sistemática de peixes amazônicos.

Fala de outa aluna: Durante os seis primeiros meses pude aprender como sociodiversidade, especialmente do manejo de peixes pelas comunidades ribeirinhas, vem sendo praticada ao longo dos anos. O acompanhamento das atividades feitas na comunidade me trouxe uma experiência e perspectiva intercultural das práticas desenvolvidas pela comunidade ribeirinha e adjacente da RDS Tupé. A rotina rural diferentemente da urbana proporciona aos educadores como nós, vivenciar lugares em que dinâmica entre natureza e homem são indissociáveis e por isso suas práticas culturais e educadoras devem ser construídas a partir dessas relações presentes. Os diálogos junto aos moradores da comunidade trouxeram narrativas próprias da re-existência de como a região amazônica proporciona uma morada diferente de outras regiões do Brasil, sendo necessário que nós extensionistas da universidade possamos documentar as atividades realizadas pelos ribeirinhos e também apoio técnico aos mesmos sempre que possível. De suma, as atividades de observação e registro feitas foram importantes nesse primeiro semestre para construção das próximas atividades junto a comunidade Agroviola.

3 CONCLUSÃO

Foi possível identificar na fala dos universitários, que participaram das atividades do projeto sobre Ictioecologia, a tentativa de compreensão das complexas relações da comunidade tradicional, residente na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, com a fragilidade do meio ecológicos e com a sustentabilidade local.

Alcançamos o objetivo de promover uma apropriação teórico prática por parte dos alunos ao integrar-se com as ações previstas no projeto e realizar associação com as temáticas abordadas nas disciplinas curriculares.

É importante para a formação integral do ser humano, principalmente de universitários de licenciatura, a participação em projetos que possibilite o conhecimento das comunidades tradicionais e o entendimento das relações do homem com o meio.

REFERÊNCIAS

BATISTA, V. S., LIMA, L. G. In search of traditional bio-ecological knowledge useful for fisheries co-management: the case of jaraquis *Semaprochilodus* spp. (Characiformes, Prochilodontidae) in Central Amazon, Brazil. **Journal of ethnobiology and ethnomedicine**, v.6, p.15, 2010.

BELTRÃO, H.; ZUANON, J.; FERREIRA, E. Checklist of the ichthyofauna of the Rio Negro basin in the Brazilian Amazon. **ZooKeys**, v. 881, p. 53, 2019.

CHAVES, M. P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia**: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente**. São Paulo: USP, 176p. 2001.

FERREIRA, E. J. G. ZUANON, J. A. S.; SANTOS, G. M. **Peixes comerciais do médio Amazonas**: Região de Santarém – PA. Manaus. Edições IBAMA, 1998.

HAMILTON, R.; SADOV, Y. M.; AGUILLAR-PERERA, A. The role of local ecological knowledge in the conservation and management of Reef Fish Spawning Aggregations. In: SADOV, Y. M.; COLIN, P. L. (ed.) **Reef Fish Spawning Aggregations**. Fish & Fisheries. v. 35, p. 331-369. 2012.

SANTOS, A. D.; ALEIXO, J.; ANDRADE, R. A. A. **Fórum Diálogo Amazonas: regularização fundiária urgente! Mobilização social e inovação processual para a garantia dos direitos territoriais de comunidades tradicionais do Amazonas**. Brasília: IEB, 2015.

SANTOS, G; FERREIRA, E.; ZUANON, C. **Peixes Comerciais de Manaus**. Editora INPA. Manaus. 2009.

SEMMAS. Plano de Gestão da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé. Vol. 1, Diagnóstico. Manaus, 2016.

SOUZA C. C. V., SCUDELLER V. V. **Os quintais nas comunidades Julião e Agrovila Amazonino Mendes, baixo Rio Negro, Manaus-AM**. BioTupé: Meio Físico, Diversidade Biológica e Sociocultural do Baixo Rio Negro, Amazônia Central, Manaus, v. 03., 2011.

VIEIRA, T. S. G. et al. Composição e diversidade das assembleias de peixes em igarapés na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé, Manaus-AM. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 30860-30879, 2021.

YAKAMOTO, K.C.; SOARES, M. G. M. Diversidade e composição da ictiofauna do Lago Tupé. In: SANTOS-SILVA, E. N. et al. (org.). **Diversidade Biológica e Sociocultural do Baixo Rio Negro, Amazônia Central**. Editora INPA, Manaus, 2005.



RACISMO E SEXISMO NA CULTURA BRASILEIRA. REVIVENDO LÉLIA GONZALEZ

CRISTIANA SILVA DOS REIS

Introdução: Reviver Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira, de 1980 e seus desdobramentos nas décadas posteriores de Lélia Gonzalez, que aborda a interseção entre racismo e sexismo no contexto brasileiro, destacando como essas formas de opressão afetam particularmente as mulheres negras. **Objetivo:** O objetivo principal deste trabalho é reviver as ideias desta grande intelectual negra e professora universitária Lélia Gonzales, que busca analisar como o racismo e o sexismo se manifestam na cultura brasileira, e argumenta que a formação social do Brasil, marcada pela colonização portuguesa e pela escravidão, resultou em um sistema de opressão que marginaliza tanto negros quanto mulheres. A interseção entre essas formas de discriminação é central em sua análise. **Metodologia:** A metodologia utilizada através desta revisão é predominantemente analítica e crítica. Onde será examinado o texto Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira, escrito por Lélia Gonzalez e Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil,” IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, em 1980. Onde uma fonte histórica, dados socioculturais e teorias acadêmicas para compreender a complexidade das relações raciais e de gênero no Brasil. **Resultados:** Os resultados apontam ao combate ao racismo e o sexismo em conjunto, reconhecendo que essas formas de opressão estão intrinsecamente ligadas e necessárias até os dias de hoje. Lélia Gonzalez destaca a necessidade de uma abordagem interseccional que considere as múltiplas identidades das mulheres negras e promova a igualdade e a justiça. Tais questões foram observadas ao longo dos anos, com a promulgação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que orienta e torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Vale ressaltar que até o momento não torna esses estudos obrigatórios nos cursos de ensino superior. **Conclusão:** No desfecho do artigo, Lélia Gonzales reforça a importância de uma luta coletiva contra o racismo e o sexismo, enfatizando que a transformação social requer a conscientização, a solidariedade e a ação conjunta de todas as pessoas comprometidas com a equidade e a dignidade humana.

Palavras-chave: **RACISMO; SEXISMO; LÉLIA GONZALEZ; LEI 10639; LEI 11645**