

REFLEXÕES EDUCACIONAIS: PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Natércia de Andrade Lopes Neta

Lúcio Costa de Andrade

Leandro Mayer

(Organizadores)



EDITORA
SCHREIBEN

Natércia de Andrade Lopes Neta
Lúcio Costa de Andrade
Leandro Mayer
(Organizadores)

**REFLEXÕES EDUCACIONAIS:
PESQUISAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**



2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração: Schreiben
Imagem da capa: Pexels
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Reflexões educacionais : pesquisas e práticas pedagógicas. / Organizadores: Natércia de Andrade Lopes Neta, Lúcio Costa de Andrade, Leandro Mayer. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
209 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-995223-6-9
DOI: 10.29327/538361

1. Educação. 2. Ensino – metodologia. 3. Ensino à distância. 4. Assédio nas escolas. 5. Evasão escolar na educação de adultos. I. Título. II. Lopes Neta, Natércia de Andrade. III. Andrade, Lúcio Costa de. IV. Mayer, Leandro.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Natércia de Andrade Lopes Neta</i>	
ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO	8
<i>Yngrid Karolline Mendonça Costa</i>	
<i>Claudineia Peres Bertaglia</i>	
<i>Paulo Alexandre Filho</i>	
<i>Rubia Mara Lemes</i>	
UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS MECANISMOS DA CONCORDÂNCIA VERBAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	22
<i>Moisés Daniel de Sousa dos Santos</i>	
A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA DO PENSAR-MUNDO	34
<i>Thiara Messias de Almeida Teixeira</i>	
<i>Lívia Jéssica Messias de Almeida</i>	
<i>Isabella Crystina Sabath Miranda</i>	
ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE: UM ESTUDO DA PAISAGEM.....	44
<i>Francilene Sales da Conceição</i>	
EMANCIPAÇÃO DE BELTERRA, NO ESTADO DO PARÁ, E	

ENSINO DIALOGADO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA:
ALGUNS CAMINHOS METODOLÓGICOS63

Mayara Aragão Rodrigues
Moisés Daniel de Sousa dos Santos

O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR80

Maria Aparecida Rodrigues de Sousa Voltolini
Luciana Raimunda de Lana Costa
Elizete Dall' Comune Hunhoff

UM OLHAR SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS99

Moisés Daniel de Sousa dos Santos

ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS E PRIVADAS COM PROJETOS VOLTADOS
PARA CIÊNCIAS DA SAÚDE NA FEIRA BRASILEIRA DE
CIÊNCIAS E ENGENHARIA (FEBRACE)120

João Victor de Andrade dos Santos
Angela kwiatkowski
Geilson Rodrigues da Silva
Ramon Santos de Minas

MEMÓRIAS EXTENSIONISTAS: CONTRIBUTOS DAS
VISITAS TÉCNICAS E LIGAS ACADÊMICAS PARA A
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE TI.....133

Natercia de Andrade Lopes Neta
Gustavo Henrique Alves Pinto de Góes
Washington Luiz Costa

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO/
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA
ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA147

Alessandra Ferreira dos Santos
Eliane Carvalho Vidal Dias

Lúcio Costa de Andrade
Samara Gusmão Vasconcellos de Mattos

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL160

Eliane Carvalho Vidal Dias

O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL PODCAST
COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO BÁSICA171

Claudineia Peres Bertaglia

Paulo Alexandre Filho

Rubia Mara Lemes

Yngrid Karolline Mendonça Costa

O USO DO PADLET COMO INSTRUMENTO DE APOIO
PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....182

Rúbia Mara Lemes

Claudineia Peres Bertaglia

Paulo Alexandre Filho

Yngrid Karolline Mendonça Costa

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: AS BANDEIRAS
DE SERGE MOSCOVICI E PAULO FREIRE.....196

Natercia de Andrade Lopes Neta

SOBRE OS ORGANIZADORES.....207

PREFÁCIO

Refletir sobre Educação através da produção de docentes é o mote deste livro. Transversalmente a textos e imagens que resgatam pesquisas e atividades realizadas durante suas experiências profissionais, nossas/os autoras/os convidam a/o leitora/leitor a analisar criticamente sua prática pedagógica.

No Capítulo 1, são abordadas as práticas de ensino relacionadas à leitura e à escrita em sala de aula para alunas/os do terceiro ano do Ensino Fundamental. Já no Capítulo 2, apresenta-se uma análise sobre a concordância verbal no uso da língua escrita em turmas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

O lugar e a importância do ensino de Geografia para os anos iniciais são trabalhados no Capítulo 3, a partir do conceito da “Geografia do Pensar-Mundo”. O Capítulo 4, retrata a percepção e compreensão, acerca do conceito de paisagem, por estudantes camponesas/es do Ensino Fundamental. O espaço geográfico continua a ser dissertado no Capítulo 5, com ênfase nas questões ligadas ao processo de emancipação municipal e com propostas metodológicas para o Ensino de Geografia e História.

No Capítulo 6, apresentam-se debates, reflexões e ações promovidas no ambiente escolar como meios de erradicar a prática de *bullying*. A Educação de Jovens e Adultos e as motivações para a evasão escolar são tratadas no Capítulo 7.

Um levantamento dos últimos 18 anos de produção sobre a participação de Instituições de Ensino em projetos científicos da área de ciências da saúde, foi desenvolvido no Capítulo 8. Ainda sobre a presença das/os estudantes em ações que estão além dos muros da Escola, no Capítulo 9, têm-se os contributos de visitas técnicas para a formação de profissionais da Tecnologia da Informação.

No Capítulo 10, trata-se do lúdico com uma forma de

aprendizado nas aulas de História, e em sequência, no Capítulo 11, a importância e a necessidade da formação continuada e permanente das/os docentes da educação profissional.

O contexto tecnológico volta a ser debatido no Capítulo 12, em que o *Podcast* é apresentado como a ferramenta, dentro de um trabalho com os gêneros digitais. No Capítulo 13, são desenvolvidas atividades de maneira dinâmica e atrativa através do *Padlet*.

Por fim, no Capítulo 14, o conhecimento produzido e compartilhado entre as pessoas toma corpo e é reconhecido como tão importante quando o conhecimento científico, a partir da tônica defendida por Serge Moscovici e Paulo Freire dentro da Psicologia Social e da Educação.

Os capítulos que compõem este livro são um convite à leitura para todas/os docentes, pela contribuição à Educação e, pelo importante trabalho de explicitação da prática e das mais recentes pesquisas sobre variadas temáticas.

Natercia de Andrade Lopes Neta

ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO

Yngrid Karolline Mendonça Costa¹

Claudineia Peres Bertaglia²

Paulo Alexandre Filho³

Rubia Mara Lemes⁴

1 Introdução

Apesar das muitas pesquisas relacionadas ao ensino da escrita e da leitura, quando vemos dados de órgãos que avaliam essas competências (BRASIL, 2019), o Brasil ainda tem amargado as piores colocações da América Latina, levando-nos a acreditar que as pesquisas estejam desvinculadas da realidade. Quando estamos em sala de aula, costumamos ouvir muitas vezes que *“na teoria é assim, mas na prática...”*. Desta forma, queremos discutir neste texto que a prática pode se atrelar à teoria e para isso trouxemos um recorte de nossas práticas de ensino relacionadas à leitura e à escrita em sala de aula, com alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Para a formação leitora, trabalhamos durante o ano com as estratégias de leitura (GIROTTO; SOUZA, 2010) e para o trabalho de desenvolvimento da capacidade escritora, trabalhamos o esquema

-
- 1 Doutoranda em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP - Brasil. Agência de fomento: CAPES. E-mail: yngrid.karolline@unesp.br.
 - 2 Mestra em Língua Portuguesa pelo programa de mestrado profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis -SP. Email: .claudineia.bertaglia@gmail.com.
 - 3 Doutorando em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP- Brasil. E-mail: p.alexandre@unesp.br.
 - 4 Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis - SP- Brasil. Email: rubiadiogolemes@gmail.com.

quinário (JOLIBERT, 1994). Nosso desafio era despertar o interesse das crianças em ler e escrever, pois tratava-se de estudantes que esperavam as respostas prontas, demonstravam pouco interesse em ler os textos da aula, achando que nós não daríamos devolutiva de suas respostas e produziam textos com poucos elementos textuais de criação, não enriqueciam suas histórias descrevendo melhor o espaço e as personagens, era sempre algo direto e curto, demonstrando um repertório leitor ainda limitado. Não sabemos como era a prática com essa sala anteriormente, mas esses dados nos chamaram muito a atenção, pois eram crianças desestimuladas e inseguras de sua própria capacidade. De acordo com Arena (2010, p. 19) “[...] ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor.” Então, antes do trabalho curricular, propriamente dito, houve a necessidade de resgatarmos a questão da autoestima para depois pensarmos na formação da atitude responsiva do leitor.

Além disso, buscamos apresentar às crianças propostas que envolvessem não apenas a sala, mas a escola, tendo em vista que elas não viam sentido em realizar as atividades destituídas de relação com as práticas sociais, uma vez que necessitavam de atividades que contemplassem a função social da escrita (FERREIRO, 1985). Então, elas escreviam para compartilhar informações, conhecimentos e suas criações, tendo em alguns momentos a escola ou a direção como leitores e em outros momentos, quando as crianças passaram a entender que nem sempre era possível esse trabalho social, os professores passaram ocupar a função de interlocutores.

Esta foi uma pesquisa-ação com 30 sujeitos-participantes e a análise foi feita por meio de observações, registros das leituras e escritas e a culminância em um evento de arrecadação de roupas para doação dentro da própria escola, que chamamos de Varal Solidário, que envolveu a organização do evento pelas próprias crianças e que discorreremos em um item deste texto.

Dividimos o trabalho em quatro momentos: *i) Introdução*, em que apresentamos de modo sucinto o que será desenvolvido no texto; *ii) Estratégias de leitura e formação do leitor: entendendo a importância do*

ato de ler, discutindo o que são as estratégias de leitura difundidas por Girotto e Souza (2010), como elas propõe o trabalho e de que forma notamos a importância do trabalho com as estratégias de leitura para a formação de leitores em nossa sala; *iii) Esquema quinário e estratégias de leitura: formando potenciais escritores*, momento em que discutimos como se deu o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras com nossos alunos e, por fim, *iv) Conclusão*, com breve reflexão sobre o que foi realizado e o que notamos com este trabalho.

2 Estratégias de leitura e formação do leitor: entendendo a importância do ato de ler

Normalmente no primeiro e segundo anos do ensino fundamental da cidade em que trabalhamos, as professoras têm o costume de transmitir o texto em voz alta⁵ (BAJARD, 2007) para as crianças. No terceiro ano, como a maioria das crianças supostamente deveria chegar alfabetizada, esta prática não acontece mais, as próprias crianças precisam tomar conhecimento do texto gráfico (BAJARD, 2010), ou seja, ler. Sabendo das dificuldades de grande parte da sala, pois dos 30 alunos, apenas 11 eram alfabetizados, era dado um tempo para a leitura individual e silenciosa, depois líamos o texto em voz alta e por fim, fazíamos a interpretação do texto.

Como anunciado anteriormente, o que nos chocava realmente era perceber que as crianças pouco se interessavam em realizar as atividades propostas de forma autônoma, mas não era simplesmente por preguiça, era por não acreditarem em suas capacidades. A partir disso, começamos a entregar todos os dias ao final da aula frases encorajadoras para as crianças, do tipo: “*Eu acredito em você*”; “*Você é capaz de realizar tudo*”; “*Acredite em você*”. Os estudantes ficavam ansiosos pelo bilhete e isso foi melhorando a autoconfiança e a autoestima deles, além de percebermos o interesse na leitura, pois ao entregarmos

5 O autor Bajard traz em sua obra referendada a diferença entre proferição da leitura, transmissão do texto em voz alta e contação de histórias. Por vezes, discutimos tudo em sala como se fosse apenas leitura em voz alta ou contação de histórias e o autor conceitua cada uma dessas ações, que segundo ele, não formam o leitor mirim, formam o ouvinte.

o bilhete as crianças buscavam compreender o recado.

Além do resgate da autoestima, um fato que nos incomodava foi perceber que os alunos não realizavam a leitura com a atenção necessária e respondiam qualquer coisa após a leitura de um texto ou então ficavam esperando as respostas, habituados com a rotina que tinham anteriormente. Para termos certeza de que isso estava ocorrendo, ofertamos um texto para as crianças e no meio dele colocamos o trecho de uma receita. Abaixo segue o quadro do texto oferecido às crianças.

Quadro 1: Texto trabalhado em sala com as crianças.

O piolho e a pulga

(Irmãos Grimm)

Um piolho e uma pulga decidiram morar juntos e um dia estavam fazendo sopa numa casca de ovo. E então, o pequeno piolho caiu dentro e se queimou. Diante disto, a pequena pulguinha começou a gritar alto. Então, a pequena porta do quarto disse:

Minha pequena pulguinha, porque estás gritando?

Porque o piolho se queimou.

Louca de dor, a porta começou a ranger. Foi aí que uma vassoura, que estava encostada num canto, falou para a porta:

Porque você está rangendo, pequena porta?

- Não tenho eu razões para me lamentar? O piolhinho se queimou todo e a pulguinha está chorando.

Então, a vassoura também começou a varrer que nem desesperada. Um carrinho de mão, que passava pelo local, perguntou:

Porque estás chorando, minha amiga vassoura?

- Não tenho eu razões para chorar? O piolho se queimou, A pulguinha está chorando, E a porta está rangendo de dor.

Então, o carrinho de mão disse:

Então, eu vou correr. E saiu correndo que nem louco.

Então, um monte de cinzas que corria com ele, falou:

Porque você está correndo também, carrinho de mão?

E não tenho eu motivos para correr?” “O piolho se queimou, a pulguinha está chorando, a porta está rangendo de dor e a vassoura está varrendo.”

Nesse instante, o monte de cinzas falou:

Então, vou queimar furiosamente.

E começou a queimar com chamas claras. Uma pequena árvore estava perto do monte de cinzas e perguntou:

Monte de cinzas, porque você está queimando?

Em uma panela, coloque o leite moça com o chocolate em pó dois frades e a manteiga. Misture bem e leve ao fogo baixo, mexendo sempre até desprender do fundo da panela (cerca de 10 minutos).

- Será que eu não tenho motivos para estar queimando? O piolho se queimou, a pulguinha está chorando, a porta está rangendo de dor, a vassoura está varrendo. E o carrinho de mão está correndo.

A pequena árvore então, falou:

Então, vou me sacudir todinha.

E começou a se sacudir e todas as suas folhas caíram; uma garota apareceu carregando um jarro de água, viu tudo aquilo e perguntou:

Minha amiga árvore, por que você está se sacudindo toda?

Será que eu não tenho motivos para me sacudir? - respondeu ela. - O piolho se queimou, a pulguinha está chorando, a porta está rangendo de dor, a vassoura está varrendo, o carrinho de mão está correndo e o monte de cinzas está se queimando.

Então, a garota falou:

Então, eu vou quebrar o meu pequeno jarro d'água.

E ela quebrou o seu pequeno jarro d'água. Então, disse uma pequena fonte de onde corria a água:

Menininha, porque você está quebrando o jarro d'água?

E não tenho eu motivos para quebrar o jarro d'água? O piolho se queimou, a pulguinha está chorando, a porta está rangendo de dor, a vassoura está varrendo, o carrinho de mão está correndo, o monte de cinzas está queimando e a pequena

árvore está sacudindo.

- Oh, não! - disse a fonte - então, eu vou começar a correr,
E ela começou a correr com muita força. E todos se afogaram na água, a menina, a pequena árvore, o pequeno monte de cinzas, o carrinho de mão, a vassoura, a pequena porta, a pulguinha, o piolho, todos juntos.

Fonte: Disponível em: https://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/piolho_e_pulga. Acesso em: 17 de maio de 2021.

Ao terminar o tempo dado para a leitura silenciosa, perguntamos o que havia acontecido na história e algumas crianças foram relatando suas descobertas e impressões. Questionamos as crianças se elas não tinham notado nada de diferente no texto e todas negaram, mostrando-se surpresas pela pergunta. Pedimos para que refizessem a leitura do texto cuidadosamente e uma aluna encontrou o trecho da receita no texto.

Neste dia, discutimos com as crianças a importância da leitura atenciosa, porque podemos perder elementos importantes do texto, bem como, podemos ser enganados, dependendo do contexto, por exemplo, caso fosse para assinar o contrato de compra de algo. Dissemos que notávamos esse descomprometimento com a leitura por parte dos alunos, tanto que não desconfiaram de nossa “cilada”.

Sendo assim, iniciamos o trabalho com as estratégias de leitura, difundidas no Brasil pelas autoras Giroto e Souza (2010), a partir de uma proposta estadunidense de Harvey e Goudvis (2008), ensinando aos alunos os modos e ações⁶ (FOUCAMBERT, 2008) envolvidos no ato de ler. No livro das autoras, elas propõem uma oficina para a realização de cada estratégia de leitura, que envolve basicamente três momentos: i) modelação, em que o professor serve como modelo da estratégia a ser estudada na aula; ii) prática guiada, momento em que o professor deixa as crianças praticarem a estratégia e vai guiando, para que as crianças compreendam bem a proposta e; iii) a prática

6 Segundo o autor, as ações e modos de ser leitor envolvem desde a movimentação das páginas para a leitura, a direção que o olho percorre nas páginas, bem como a relação do leitor com o livro enquanto lê.

independente, em que finalmente as crianças fazem sozinhas o uso da estratégia elencada.

Mas afinal, o que são estratégias de leitura? Segundo as autoras, são ferramentas de metacognição da leitura, de modo que as crianças compreendam os pensamentos que percorrem nossa mente, enquanto lemos, como parceiros mais experientes. De acordo com Girotto e Souza (2010, p. 48) “[...] as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática de leitura.” Vale ressaltar que não se trata de uma alfabetização precoce, mas de já ir demonstrando os atos de ler e formando o repertório das crianças. Por isso, o momento de modelação é tão importante, porque somente a partir da explanação do professor utilizando a estratégia, as crianças conseguirão entender as ações do ato de ler, que são implícitas ao sujeito e, em muitos momentos, individuais.

Normalmente, em nossa prática cotidiana com as crianças trabalhamos com as questões explícitas do texto, que possuem apenas uma resposta correta, mas nas estratégias de leitura, na maioria das práticas, é o sujeito quem diz a partir do seu repertório, bem como nós adultos nos relacionamos de forma diferente com um mesmo texto. Isto ocorre pela estratégia considerada a guia de todas, que é a estratégia de conhecimento prévio (ARENA, 2010). Todas as estratégias de leitura posteriores dependem desta, porque é a partir dos conhecimentos que a criança possui que ela conseguirá estabelecer relações com a leitura proposta pelo professor, por isso, a importância de conhecer os alunos e o seu repertório inicial, para darmos condições de sua participação inicial, para irmos ampliando o repertório.

Temos outras oito estratégias de leitura: as de conexão que partem do princípio de conectar o texto lido por conta de uma palavra, frase, imagem ou contexto com alguns acontecimentos específicos, na conexão texto-leitor, essa conexão é com a vida pessoal do leitor; na conexão texto-texto é com outra leitura, documentário, animação, novela que o leitor tenha tido contato e; conexão texto-mundo, em que a conexão é feita de maneira mais global, a partir de notícias que o leitor tenha tido contato, que remetem ao texto lido (GIROTTTO,

SOUZA, 2010).

Além das conexões, temos a inferência, estratégia que o leitor precisa supor o que pode acontecer na história, ou, supor o que significa alguma palavra ou expressão. Por exemplo, o livro *Gato Viriato: o Pato*, de Roger Mello (2014), o gato tenta de todas as maneiras ensinar o pato a voar e ele não voa. Em determinado momento da história, outros gatos caçoam de sua amizade com um pato e nesse instante, o pato que andava sobre as costas do Gato Viriato levanta voo. Este final pode ser inesperado, mas as crianças podem supor que isso acontece, dentre outros desfechos possíveis. Além disso, quando lemos algum texto em que ficamos enroscados com alguma palavra, buscamos entender o contexto antes de recorrer ao dicionário. Isto também é estratégia de inferência e precisamos ensinar às crianças.

A visualização é a estratégia que deve mobilizar todos os nossos sentidos, não somente o da visão, como o nome sugere. A partir de um texto rico em detalhes, devemos ensinar as crianças a imaginarem o som que pode estar ocorrendo na história, o cheiro que a personagem pode estar sentindo, os sentimentos e sensações, gostos ao degustar algum alimento e também, a visão, imaginando o ambiente em que a personagem está, ou como o personagem é (GIROTTTO, SOUZA, 2010).

A estratégia de perguntas ao texto deve ensinar o aluno a dialogar com a história, formulando suas próprias perguntas enquanto lê. A criança deve saber que nem todas as perguntas podem ser respondidas. As autoras classificam no livro como perguntas gordas e perguntas magras (GIROTTTO, SOUZA, 2010). As perguntas magras são as explícitas, que facilmente encontramos as respostas e as que devemos instigar as crianças para fazerem, são as perguntas gordas, que envolvem o entendimento do contexto da história e buscam respostas para além do texto, podendo ficar inclusive sem respostas ao final da leitura.

A estratégia de sumarização implica na compreensão do que é superficial e o que é a essência do texto. As autoras definem como detalhe e essencial (GIROTTTO, SOUZA, 2010). O detalhe é o que podemos descartar da história, pois incrementa a história, mas não

muda a sua essência se for retirado. Por outro lado, o essencial é a base do texto, o que nos faz compreender o início, meio e fim da história, que não podemos descartar. Desta forma, dividimos a lousa ou distribuímos um quadro-âncora⁷ para as crianças, para que elas preencham de um lado o que é essencial e o que é detalhe.

Por fim, temos a síntese. Assim como fazemos quando produzimos a síntese de um livro que lemos, as crianças também precisam aprender a fazer, então, normalmente trabalhamos junto com a estratégia de sumarização. Após elencarmos o essencial do texto, pedimos às crianças que façam a síntese e não esqueçam de se colocar no texto, no último parágrafo, dando a sua opinião sobre o que leram.

As estratégias mais focadas em nosso trabalho foram a de sumarização e síntese, porque junto delas desenvolvemos a produção escrita, que contempla também o esquema quinário de Jolibert (1994) citado na introdução. Envolvemos neste processo muitos contos conhecidos e desconhecidos das crianças. Abaixo, descreveremos acerca do trabalho da estratégia de leitura junto do esquema quinário de Jolibert (1994).

3 Esquema quinário e estratégias de leitura: formando potenciais escritores

Como relatado, percebemos que as crianças tinham pouco repertório leitor, então, antes de pensarmos em propostas de escrita para a produção independente, tivemos que ampliar o repertório delas, para que elas adquirissem mais elementos no momento de contarem suas histórias. Então começamos a trazer histórias que elas conheciam, mas em outras versões, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Chapeuzinho Vermelho na versão do lobo*, *Chapeuzinho Vermelho na versão da vovó*, *Chapeuzinho Amarelo* (2019), *Chapeuzinhos Coloridos* (2016).

Nesse primeiro momento, focamos na conexão texto-texto, para que as crianças conseguissem estabelecer relação entre as histórias, mostrando que eram capazes de fazer as estratégias, além de notarem

⁷ Vide o livro das autoras supracitadas para exemplos de quadros-âncora para o desenvolvimento das estratégias de leitura em sala.

que, mesmo tendo os mesmos personagens e estrutura, o conteúdo deles trazia elementos diferentes entre si. Seguimos com os mesmos textos, mas partimos para a sumarização. Notamos que as crianças tinham muita dificuldade em conseguirem elencar o que era detalhe do que era superficial, então, começamos a trabalhar o esquema quinário de Jolibert (1994) junto da estratégia de sumarização.

O esquema quinário consiste em entender, segundo Jolibert (1994), que a narrativa se desenvolve em 5 momentos, a *situação inicial*: onde a personagem ou as personagens vivem de uma certa maneira, num determinado lugar. Nesse momento a situação é estável. O *evento perturbador*: de alguma maneira, surge um acontecimento que rompe a estabilidade; *ações dos personagens*: os personagens precisarão resolver o evento perturbador, gerando várias ações dos personagens; a *ação finalizadora*: há a resolução da perturbação. Esta ação é responsável por trazer a vida à normalidade, como no início do texto; e *situação final*: volta à tranquilidade das personagens como na situação inicial.

Então, para que as crianças conseguissem definir o que era essência e o que era detalhe, primeiro líamos o texto por diversas vezes, depois separávamos cada parte do esquema quinário junto das crianças. Após a separação, pegávamos parte por parte e discutíamos o que era essencial e o que era detalhe, por exemplo, da situação inicial, marcávamos na lousa. Assim, fazíamos com o texto todo. Vale ressaltar que, como a maioria das crianças não era alfabetizada, este trabalho com a sumarização nunca chegou à prática independente sugerida pelas autoras Giroto e Souza (2010), nós sempre fazíamos até a prática guiada, somente.

Ao terminarmos de elencar os pontos essenciais e detalhes das histórias propostas, nos detínhamos na parte essencial para elaborar a nossa síntese, sem perder o foco dos elementos do esquema quinário (JOLIBERT, 1994) que deveriam estar presentes para sustentar a nossa narrativa e de nossa opinião ao final do texto.

Este trabalho sistemático durou por volta de três meses e era feito durante a semana. Em um dia explorávamos as questões explícitas do conto, em outro momento as questões implícitas, em outro momento ainda dividíamos segundo o esquema quinário, depois

fazíamos a sumarização e, em seguida, a síntese.

Pudemos perceber ao longo do trabalho que as crianças estavam com o repertório oral mais elaborado, bem como as hipóteses na hora da resolução das atividades tinha melhorado. O índice de crianças alfabetizadas foi crescendo e foi possível chegar à prática independente com a síntese. As crianças que começaram o ano sem conseguir sequenciar uma história, terminaram entendendo os elementos que a compunham e produzindo suas histórias.

Com essa confiança sendo conquistada, as crianças começaram a trazer propostas para realizarem para além da sala de aula. Em uma atividade proposta em sala havia uma peça de teatro e as crianças decidiram que ensaiariam para apresentar para a direção da escola e para outras turmas. Demos a liberdade de ensaiarem na sala de aula por um curto período de tempo, durante alguns dias. Elas ensaiaram e apresentaram. Até crianças que eram mais introspectivas quiseram participar e nos surpreenderam com suas atuações.

Outro projeto que resultou da iniciativa das crianças foi a partir de uma notícia que as crianças tomaram conhecimento na cidade. Elas viram um projeto sobre doações de roupas e perguntaram se poderíamos organizar alguma ação beneficente assim na escola. Eu conversei com a direção e autorizaram. Então nasceu o Varal Solidário.

Para isso, fomos questionando as primeiras coisas que precisaríamos organizar: campanha de doações de roupas que as pessoas não usassem para compor o nosso Varal; bilhetes e recados presenciais informando as salas da escola sobre o evento, com data e hora; organização das roupas no dia do evento; organização do tempo que cada criança “trabalharia” no dia do evento; quem seria o responsável geral pelo evento. Fomos discutindo todas essas questões e colocando em prática aos poucos.

Com isso, fomos trabalhando outros gêneros textuais, como: cartaz, bilhete, convite. Tudo o que envolvia o Varal era estudado e feito por eles. Então, eles confeccionaram os cartazes para espalhar dentro da escola, anunciando a data, horário e local do evento, convidaram as outras turmas, fizeram um bilhete para a direção pedindo autorização para que o evento ocorresse, organizaram os horários que

cada turma poderia frequentar o evento. Desta forma, eles ficaram engajados por se sentirem utilizando a língua com função social. Tudo isso era discutido com eles em sala de aula. Abaixo apresentamos na figura o momento em que eles organizam as peças recebidas para doação, depois que terminaram de organizar, escolheram suas peças e passaram a receber as outras salas da escola.

Figura 1. Organização do evento Varal Solidário.



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O evento foi um sucesso. A maioria das roupas foi por arrecadação dos professores, mas todas as crianças da escola foram contempladas ao menos com duas peças de roupas, calçados ou acessórios. Eles se sentiram importantes e autônomos organizando os horários, a quantidade de roupas que cada criança poderia pegar para que outras não ficassem sem. Além de fazerem o bem, aprenderam muitos conteúdos.

Conclusão

Esta turma foi um grande desafio pelo perfil desmotivado dos

primeiros meses de trabalho. Além de um resgate de conteúdos, precisávamos resgatar a autoestima e autoconfiança para darmos andamento ao desenvolvimento de conteúdos e habilidades necessárias para crianças do terceiro ano do ensino fundamental.

Ainda, como exposto, necessitávamos fazer um trabalho sistematizado para o ensino da leitura e da escrita e acreditamos que o uso das estratégias de leitura associadas ao esquema quinário foram essenciais para os resultados do trabalho. No início do ano, tínhamos 11 dos 30 alunos alfabetizados, ao final do ano estavam todos alfabetizados, 25 deles num nível mais avançado e 5 que haviam acabado de avançar do nível anterior.

Acreditamos que existem possibilidades de atrelar a teoria à prática sim, mas é preciso conhecer a realidade em que atuamos e os objetivos que visamos alcançar. A partir disso, é importante delinear o percurso para alcançar o objetivo. Nós focamos naquilo que consideramos ser a base para todo o ensino, que é a leitura e escrita e isso refletiu positivamente nas outras áreas, inclusive na Matemática. Portanto, deixamos claro que nosso objetivo não foi o de trazer receitas, mas apenas discutir possibilidades do desenvolvimento da leitura e da escrita com alunos não alfabetizados.

Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (Org) *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v. 133)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Pisa revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9z-FY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-lei-

tura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 19 de maio de 2021..

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 40 ed. São Paulo: Yellowfante, 2019.

FERREIRO, E. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Curitiba: UFPR, 2008.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. (Org) *et al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MELLO, R. **Gato Viriato: o pato**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos coloridos**. Rio de Janeiro: Companhia das letrinhas, 2016.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS MECANISMOS DA CONCORDÂNCIA VERBAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Moisés Daniel de Sousa dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A intenção de fazer a pesquisa sobre o fenômeno da concordância verbal da linguagem escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de propor atividades de ensino ocorreu durante a leitura dos módulos relativos ao tratamento dos aspectos sintáticos dos constituintes oracionais e sua relação na linguagem escrita de pessoas menos favorecidas economicamente, como é o caso dos alunos da EJA.

No decorrer das leituras, houve um despertar do interesse pelo fato de poder ver os aspectos e mecanismos sintáticos apresentados nos módulos em uso concreto no cotidiano escolar, pois este olhar da linguística variacionista visa mostrar o porquê de certos usos tão frequentes na língua no processo de interação.

Entre os assuntos do módulo, os aspectos da concordância, em especial da Verbal, despertam interesse, pois, estruturas racionais como: “*Nois vai*”, “*A gente vamos*”, entre outras, são frequentemente taxadas como *erradas*, porém, na perspectiva da linguística variacionista, essas estruturas são passíveis de análises e por meio delas torna-se viável encontrar os fatores que condicionaram a variação.

1 Possui Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Mestre e Doutorando em Geografia, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: moises_daniell@hotmail.com.

Dessa forma, o fenômeno da concordância tem despertado o interesse de diversos pesquisadores da área de estudo da linguagem no intuito de encontrar uma explicação satisfatória para as novas tendências de uso da concordância tanto da modalidade oral e escrita.

Assim, a partir da análise das ocorrências, pode-se verificar quais os fatores que condicionaram o *erro*. No intuito de trazer alguma contribuição ao ensino de sintaxe, desenvolveu-se 02 (duas) atividades de ensino voltadas à concordância verbal com baseadas letras de música. A escolha por propor o uso de letras de músicas no ensino da concordância verbal está no intuito de assim atrair o interesse pelo estudo de CV com ênfase em turmas de alunos jovens e adultos.

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é, pois, refletir sobre os fatores que condicionam os “erros” de CV no uso da língua escrita por alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para alcançar os objetivos escolhidos, utilizou-se como pesquisa de cunho bibliográfico, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já divulgados na literatura e artigos científicos noticiados no meio eletrônico e impressos.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao tratar de um fenômeno sintático, na perspectiva tradicional, implica analisá-lo sob uma abordagem que despreza a variabilidade e elege uma forma da língua como legítima, e chama de *erro* todas as outras formas que diferem da prescrição. Assim, de acordo com essa perspectiva, a variabilidade de uso é enquadrada como *erro*, por não se encontrar prevista na gramática tradicional.

A prescrição tradicionalista preocupa-se apenas com a forma das palavras das frases e com a organização delas dentro da frase. Assim, a GT vê a sintaxe como um estudo das palavras na frase.

Segundo Bechara (2009, p. 543), “em português a concordância consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”. Assim, esse fenômeno sintático usa as desinências de gênero, número e pessoa atribuídos pelo núcleo do sujeito para poder confirmar a existência de uma relação entre os

termos da estrutura.

A concordância, em língua portuguesa, apresenta dois tipos: nominal e o verbal.

- *Nominal*: compreende a relação entre núcleo do sujeito e seus adjuntos (adjetivos, artigos, numerais, pronomes adjetivos, participios): Ex. *Os meninos estudiosos* foram à escola.

- *Verbal*: compreende a relação entre o núcleo do predicado e o núcleo do sujeito: Ex. *As meninas comeram* tudo.

A partir destes conceitos, constata-se que para haver a concordância, nominal e a verbal, é imprescindível a presença das desinências, sejam nominais ou verbais, pois elas são as responsáveis pela reiteração da concordância na estrutura construída, sendo estas marcas atribuídas, nos dois tipos de concordância, pelo núcleo do sujeito.

Ao verificar as regras gerais para o uso “*correto*” da concordância nominal e da verbal, apresentadas, é possível, verificar nas gramáticas utilizadas nas escolas um excessivo número de regras que dificultam o uso desses mecanismos.

Sob a ótica da linguística e algumas vertentes, os chamados *erros* não existem. Na verdade, são variações no uso da língua que ocorrer tanto na escrita quanto na oralidade, pois todas as variedades da língua em uso passam a ser passíveis de análise e, conseqüentemente, apresentam explicações que mostram as causas de certos usos desse mecanismo em língua portuguesa.

Segundo Brandão (2008) e Vieira (2008), a concordância nominal e a verbal são relações sintáticas representadas pela presença das marcas de reiteração. Porém, a ausência ou presença da reiteração, feita pelas desinências, pode ser explicada por meio de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos, pois são esses fatores os desencadeadores da variabilidade da presença/ausência das marcas de reiteração.

Quanto ao uso de CV, Bortoni-Ricardo (2004, p. 88) diz o seguinte:

Há dois condicionamentos na regra variável de concordância verbal no português brasileiro: o primeiro é de natureza fonológica e está relacionado ao grau de saliência fônica nas formas de plural; o segundo é de natureza sintática e depende da posição do sujeito em relação ao verbo.

Segundo Vieira (2008) e Scherre, Naro e Cardoso (2013), entre os fatores linguísticos que contribuem ao uso variável da CV, estão os seguintes:

Sujeito coletivo: é aquele em que o vocábulo estando no singular expressa a ideia de mais de um elemento e o falante ao fazer a concordância entre o núcleo do sujeito e o verbo leva em consideração a ideia e não a marca de número do nome núcleo. Ex. “A gente samos felizes na escola”.

Sujeito posposto ao verbo: nesta posição do sujeito, devido à sua posposição ao verbo o falante tende a singularizar o verbo, pois, a ausência do sujeito antes do verbo condiciona o falante a singularizá-lo. Ex. “Morreu os traficantes do Complexo do Alemão”.

Sujeito anteposto ao verbo: nesta outra posição do sujeito, devido a sua posição anteposta ao verbo favorece a marcação de plural apenas no primeiro elemento, mesmo obedecendo à estrutura canônica do português brasileiro sujeito-verbo-complemento, o falante, talvez, pelo não conhecimento de tal regra não fez uso dela. Ex. “Muitas crianças gosta de chocolate”.

Distanciamento entre o núcleo do sujeito e o verbo: neste fator condicionante, quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior seria o cancelamento da regra de concordância verbal. Ex. “Os meninos da escola gosta de educação física”.

Paralelismo no nível oracional: o menor número de marcas de plural no sujeito levaria à ausência de marcas de plural no verbo. Ex. “Esses homens que mato, assalta e amedronta as pessoa”.

Saliência fônica – Eufonia: neste fator condicionante, o falante escolhe fazer a concordância verbal, no seu entender, com os termos que causassem menor estranhamento fônico. Ex. “Todas as mulheres são livres pra fazer o que quiser”.

Tendência de concordância nominal no sintagma nominal: a ocorrência de tendência de concordância nominal desencadeia a tendência de concordância verbal, devido a sua proximidade ao verbo. Ex. “Os menino devia estudar mais”.

Quanto aos condicionadores das tendências de concordância verbal, conforme Bortoni-Ricardo (2004), Vieira (2008) e Scherre,

Naro e Cardoso (2013), constata-se que a questão da saliência fônica é importante fator na escolha do falante quando utiliza os verbos no plural, pois quanto mais *estranhamento* o verbo no plural causar ao usuário menos produtivo será seu uso.

Entre os fatores extralinguísticos, que interferem na ocorrência da concordância verbal e nominal, segundo estudiosos da linguística, estão: o nervosismo, a falta de conhecimento ou mesmo a falta de necessidade, na visão do falante, em usar ao longo da estrutura as marcas de reiteração.

Segundo Scherre, Naro e Cardoso (2013), diversos estudos comprovam que a relação sujeito/verbo é controlada por diversas variáveis, entre as quais a saliência fônica da oposição singular/plural dos verbos, o traço semântico do sujeito, a posição do sujeito em relação ao verbo. Assim, a CV necessita de um olhar mais específico quanto ao seu ensino e necessita da produção e uso de práticas de ensino de língua materna que atuem diretamente no intuito de mostrar os usos padronizados, sem desconsiderar a linguagem dos falantes.

Aceitar a variação de uso da língua e inovar o ensino é um importante instrumento para renovar o ensino de língua materna, semelhante à língua portuguesa, onde palavras, estruturas e sentidos caem de uso, assim também deve ser o ensino, deve sempre está se renovando e excluir práticas que não contribuem ao ensino de língua produtivo de língua.

Associar as tendências de variabilidade quanto ao uso da relação sujeito-verbo aos falantes menos favorecidos economicamente tem acarretado muitos problemas. Esse problema tem se agravado quanto ao ensino de língua materna, pois as práticas de ensino não conseguem atingir seu objetivo que é ensinar a língua e seus mecanismos a seus falantes e tem deixado os alunos com mais dúvidas.

O ensino de língua materna deve ser pautado no uso do falante e a partir deste uso intervir mostrando para o usuário (aluno) da língua como esse uso deve ser feito, segundo a língua padrão e de acordo com o contexto. Na prática, o que se tem feito é impor regras, por meio da GT, regras que não correspondem ao uso da maioria dos falantes e nem as tendências de uso no atual estágio da língua.

Conforme Possenti (1996, p. 17), “o objetivo da escola é ensinar português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”, assim ensinar a língua padrão a falantes que usam uma variedade diferente torna-se uma tarefa utópica em decorrência da falta de aplicabilidade pelo falante em apreender a língua padrão.

Assim, a primeira preocupação da escola deve ser de criar as condições necessárias para que o aluno possa compreender com mais facilidade como se articulam os usos correntes da língua padrão, principalmente, na linguagem escrita.

O uso desses mecanismos, conforme Vieira (2008, p. 85), “costuma ser um tema muito valorizado nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente na avaliação da produção textual dos alunos”. Recorrer a práticas que melhorem o uso das marcas de reiteração de concordância é importante para além de mostrar outra variedade aos falantes, possibilita a chance dos falantes aprenderem de forma mais efetiva a língua padrão.

Para trazer alguma contribuição ao ensino da concordância verbal por meio do uso de letras de música, foram desenvolvidas 2 (duas) atividades de ensino da concordância verbal, com foco nos casos de sujeito coletivo e tendência de concordância nominal no sintagma nominal (sujeito).

Para tratar do ensino da concordância verbal com sujeito ideológico selecionou-se a música “Inútil”, da banda “Ultraje A Rigor” que oferece um excelente material para servir de instrumento no ensino da concordância verbal com sujeito ideológico, lembrando que o *sujeito ideológico* é aquele que apresenta ausência das marcas de plural, porém o entendimento pelo falante é de que há mais de uma pessoa na posição de núcleo do sujeito.

No fragmento abaixo, encontra-se o seguinte:

*INÚTIL*²
Ultraje a Rigor
Composição: Roger Moreira

2 Disponível: <http://letras.terra.com.br/ultraje-rigor/49189/>. Acesso em 03 Jan. 2016.

A gente não sabemos
Escolher presidente
A gente não sabemos
Tomar conta da gente
A gente não sabemos
Nem escovar os dente
Tem gringo pensando
Que nós é indigente...
(...)
“Inúteu”!
A gente somos “inúteu”!
“Inúteu”!
A gente somos “inúteu”!
“Inúteu”!
“Inúteu”!
“Inúteu”!
Inú! inú! inú...

Na letra dessa música, encontram-se as seguintes frases: “*A gente não sabemos*” e “*A gente somos inúteis*”, para o seu uso em sala de aula, o professor de língua portuguesa deve proceder no primeiro momento à audição na íntegra da música, pois também será um momento para descontrair os alunos.

Após a audição, o professor deve perguntar aos alunos se todas as orações da música estavam de acordo com seu conhecimento gramatical, ou se não estranharam algumas frases, ou seja, ele deve conversar sobre a música ao máximo com os alunos. Após isso, deve ocorrer a explicação sobre os mecanismos da concordância verbal e dar ênfase a questão do sujeito ideológico.

Para explicar o uso do *sujeito ideológico*, o professor deve voltar à música, porém agora deve distribuir cópias da letra da música “Inútil” e como já foi explicada a regra geral da concordância verbal em que é o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito. O professor deve fazer com que os alunos destaquem na letra da música quais as orações que apresentam “*problema*” de concordância verbal.

Após essa etapa, espera-se que a maioria dos alunos tenha marcado as duas citadas acima. Dessa forma, o professor deve perguntar

o porquê de essas orações apresentarem “*problemas*” de concordância verbal. Assim, possivelmente, os alunos deverão dizer que é devido ao verbo apresentar as marcas de plural, enquanto o núcleo do sujeito está no singular, mostrando uma discordância com a regra padrão.

Neste momento, o professor deve intervir e mostrar que a concordância entre sujeito e verbo foi feita não pensando na estrutura (forma), mas na ideia presente no vocábulo, pois o pronome “*a gente*”, no português brasileiro, é bastante usado no lugar do pronome “*nós*”, pronome de 1ª pessoa do plural, ou seja, a concordância verbal, em casos de sujeito coletivo, é feita analisando a ideia presente no vocábulo ocupante do lugar de sujeito na oração. Assim, no caso do pronome “*a gente*” por se referir, ideologicamente, a mais de uma pessoa o falante o tem como *pluralizado* e por esse motivo pluraliza também o verbo que a ele se refere.

Assim, a estrutura “*A gente somos inúteis*” tem os seguintes termos:

“*A gente* *somos* *inúteis*”
 ↓ ↓
 Sujeito Verbo de ligação

Onde, o pronome sujeito “*A gente*” sem as marcas de plural e o verbo de ligação “*somos*” apresentam uma relação de concordância baseada não na estrutura, mas na ideologia. Assim, o professor deve mostrar aos alunos que ao fazer uso da concordância verbal deve considerar a estrutura e as desinências apresentadas pelos constituintes para assim poder fazer uso desse mecanismo sintático segundo os preceitos da gramática tradicional.

Após, a exploração sobre o uso do sujeito coletivo na letra da música, o professor deve pedir aos alunos que interpretem a letra da música, pois ao recorrer a usos estigmatizados pela sociedade, os autores da letra da música tinham alguma mensagem e/ou crítica para repassar às pessoas. Assim, os alunos devem procurar os motivos sociais que levaram os autores da música a colocar na música esses usos estigmatizados e procurar uma possível razão para isso.

Finalizada essa atividade na sala de aula, busca-se verificar o grau de aprendizagem, assim o professor deve pedir aos alunos que

reescrevam a letra da música “Inútil”. Esse texto deve ser escrito de acordo com os preceitos da gramática tradicional, valendo do uso “correto” das desinências.

Outra proposta de ensino é através da letra da música “Cuitelinho”, de Nara Leão, oferece um excelente registro para ser utilizado no ensino da concordância verbal com tendência de concordância nominal no sintagma nominal (sujeito). No fragmento da música abaixo, tem-se alguns exemplos.

CUITELINHO³

Cheguei na beira do porto
Onde as onda se espaia
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ai, ai
(...)
A tua saudade corta
Como aço de naváia
O coração fica aflito
Bate uma, a outra faia
E os óio se enche d’água
Que até a vista se atrapáia, ai...

Em “*Onde as onda se espaia*”, antes de abordar a concordância verbal, é interessante o professor mostrar aos alunos que no lugar do verbo “*espaia*” deveria ser o verbo “*espalha*”, devido o autor da letra da música em análise no intuito de colocar em registro escrito certas marcas presentes na oralidade escreveu o verbo “*espalhar*” na forma como é pronunciado em certas regiões do Brasil, por esse motivo encontra-se palavras como “*espaia*” nessa letra de música além de outros exemplos de palavras escritas como são usadas na oralidade.

Após toda essa preparação, o professor deve convidar os alunos a ouvirem a música “Cuitelinho”, de Nara Leão. Após isso, deve distribuir uma cópia da letra da música para cada aluno e pedir aos alunos que leiam sem se deter as partes nessa leitura, depois pedir que

3 Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/nara-leao/286075/>>. Acesso em: 03 Jan. 2016.

façam uma segunda leitura identificando se na letra da música existe alguma oração com “problema” de concordância verbal.

Em seguida, deve-se questionar os quais motivos as orações selecionadas apresentam “problemas” de concordância verbal, instigando os alunos, pois assim é possível verificar até que ponto ele compreendeu a explicação e assim também trabalhar a argumentação. Logo, em seguida, o professor deve destacar uma oração com “problema” de concordância verbal como a oração seguinte e proceder a uma análise: *Onde as onda se espaia*

Em “*Onde as onda se espaia*”, os constituintes são os seguintes: o verbo “*espaia*” e o sujeito “*as onda*”, sendo que o verbo “*espaia*” apresenta marcas da oralidade, mas é possível o conceber como singular e 3ª pessoa singular e o sujeito tem como núcleo “*onda*” e adjunto “*as*”, como os adjuntos devem concordar em gênero e número com o núcleo do sujeito esse sujeito apresenta variabilidade não encontrada na gramática tradicional, porém é explicada devido a fatores de usos. Assim, mostrando um processo presente na língua portuguesa do Brasil que consiste, em certos contextos, em deixar apenas o adjunto artigo com as marcas de plural e os demais adjuntos e o núcleo do sujeito singularizado.

Na oração em análise, percebe-se a regra de marcar o plural apenas no adjunto artigo no sujeito e deixar os demais singularizados. Assim, entende-se que a singularização do núcleo do sujeito “*onda*” influenciou o verbo “*espaia*”, pois nesse caso, a concordância verbal padrão não ocorreu devido à sua proximidade entre núcleo do sujeito (com ausência) e verbo, mostrando uma tendência que consiste em marcar apenas o adjunto artigo com as desinências de plural e os demais com a ausência dessas marcas.

Como atividade de avaliação, o professor poderá pedir aos alunos que reescrevam a letra da música segundo os padrões da gramática tradicional e, em seguida, deve trocar com os colegas e os próprios alunos devem fazer a correção dos textos recebidos. Dessa forma, poder-se-á verificar o quanto foi o aprendizado dos alunos quanto à concordância verbal, em especial, em casos envolvendo a CV com tendências de concordância nominal no sintagma nominal (sujeito).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa, conclui-se com a reflexão que todos os fatores podem ser agrupados em dois grupos: *fatores estruturais* e *fatores fonológicos*. Ou seja, algumas orações apresentam alguma tendência de uso da CV em decorrência da posição dos constituintes da oração. Já os fatores fonológicos foram percebidos devido à sonoridade da estrutura que raras vezes são usadas pelos seus interlocutores e assim causam um estranhamento e são excluídas do repertório linguístico do falante.

Como auxílio aos professores de língua materna, propõem-se as metodologias de ensino onde trabalha-se com foco no sujeito posposto ao verbo e sujeito, com base em letras de música por perceber que o ensino tem recorrido apenas ao livro didático. Dessa forma, fica a proposta para os professores fazerem essa verificação e desenvolver outras metodologias voltadas a outros fatores que interferem no uso “*correto*” da CV e dessa forma verificar de que forma ele poderá ajudar seus alunos a compreenderem e usarem os mecanismos necessários na relação sujeito-verbo.

Com este trabalho, espera-se estar contribuindo para um ensino mais produtivo e atrativo nas aulas de Língua Portuguesa, no que se refere aos mecanismos da concordância verbal, destinadas a alunos da Educação de Jovens e Adultos e assim fazer com que esses educandos aprendam com mais facilidade esse mecanismo tão importante que é o da concordância verbal.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 14. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Português ou Brasileiro?** Um Convite á Pesquisa. In. *Língua-gem*; V. 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: A Sociolinguística na Sala de Aula. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial,

2008.

BRANDÃO, S. F. **Concordância nominal**. In. _____. VIEIRA, S. R.: BRANDÃO, S. F. Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. In. Coleção Leituras no Brasil. 61. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras-Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SCHERRE, M. M., NARO, A. J. & CARDOSO, C. R. **O papel do tipo de verbo na concordância verbal no português brasileiro**. Disponível em: <<http://web.mit.edu/cilene/www/DELTA-LOBATO/SCHERRE-NARO-CARDOSO.pdf>>. Acesso em: 03 Jan. 2016.

VIEIRA, S. R. **Concordância Verbal**. In.: _____. VIEIRA, S. R.: BRANDÃO, S. F. Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008.

A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A GEOGRAFIA DO PENSAR-MUNDO

Thiara Messias de Almeida Teixeira¹

Lívia Jéssica Messias de Almeida²

Isabella Crystina Sabath Miranda³

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação brasileira tem passado por mudanças significativas, principalmente após a aprovação e o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos direcionamentos das políticas educacionais. Essas mudanças trazem consigo uma tentativa de regulação curricular que afeta o sistema de ensino da escola básica e, conseqüentemente, a Geografia Escolar, entendida aqui como um campo do conhecimento, que está sujeito as transformações, sejam pelas forças das políticas públicas colocadas, pelas exigências da sociedade ou pelos avanços da própria ciência na contemporaneidade frente à conjuntura global (CALLAI, 2005).

Nesse sentido, analisamos que a produção e implementação de uma base comum curricular poderia ampliar o debate em torno do desenvolvimento do ensino de Geografia, entretanto interesses

1 Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás. Campus Nordeste. Doutora em Geografia. thiara.teixeira@ueg.br.

2 Professora do Departamento de Educação de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. Campus Prof. Alberto Carvalho. Doutora em Educação. livia.ljma@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Campus Nordeste. isabellasabathgb@gmail.com

mercadológicos e privados conduziram os processos de formulação e implementação, afirmando como princípios orientadores as competências e as habilidades. Diante desse contexto que limita e fragmenta o ensino, pretendemos apresentar, neste breve texto, reflexões críticas iniciais sobre o lugar e a importância do ensino de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do conceito da Geografia do Pensar-Mundo.

Em nossas elaborações teóricas, a Geografia do Pensar-Mundo emerge como conceito e possibilidade na medida em que está fundamentada pedagogicamente na máxima freireana da leitura crítica de mundo, que subsidia formas de agir-pensar a partir de uma educação organicamente ética, compromissada com a realidade e com as histórias de vida dos sujeitos que compõem de forma heterogênea o espaço escolar. Dessa forma, as discussões tecidas se antagonizam a uma concepção mercadológica de educação, apresentando como pontos de partida “o mundo da vida” e o desenvolvimento e afirmação da cidadania.

Essas abordagens nos conduzem à ideia de que “a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (FREIRE, 2005, p. 25). Dessa forma, compreendemos que o “educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica” (FREIRE, 2005, p. 25). Isso significa dizer que defendemos um ensino de Geografia que, sobretudo, compreenda que o tempo, os processos naturais e as relações humanas não são estáticos ou fragmentados, mas que intrinsecamente constroem e sustentam o presente.

Portanto, nessas breves considerações dialogamos com diversos autores e autoras que discutem o Ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em perspectivas crítica e humana, na tentativa de construir elaborações em que a Geografia contribua para a criança aprender a ler e escrever o mundo da vida, na medida que amplia os conhecimentos que traz consigo, conseguindo assim, aprender a pensar o espaço, propondo, então o conhecimento de um

mundo complexo, cujas relações por vezes não são palpáveis, onde transformações se dão de modo sistêmico nos âmbitos social e natural (CALLAI, 2005).

A GEOGRAFIA DO PENSAR-MUNDO

Saber ler, interpretar e atuar no mundo é essencial na formação do sujeito cidadão. Desse modo, desde as séries iniciais, o Ensino de Geografia caminha para a construção do saber social, do conhecimento sobre a sociedade, suas formas de vida, sobre as diferentes utilizações do espaço e seus impactos na vida humana a curto e longo prazo, sobre as mazelas que acometem uma grande parte das pessoas, suas causas e principalmente, como mudar essas realidades, aplicando socialmente o conhecimento desde o lugar de vivência, a fim de produzir transformações significativas na sociedade. Holzer (1999) diz que o conteúdo dos lugares tem o mesmo conteúdo do mundo, pois são produzidos pela consciência humana e sua relação intersubjetiva com as coisas e com os outros.

Diante das mudanças sociais complexas que vem ocorrendo no século XXI, a autonomia de pensamento é crucial em meio aos mecanismos que sobrevivem da manipulação das massas para a obtenção de lucro. Nesse sentido, a luta é para que a Geografia Escolar abandone o rótulo de matéria decorativa, e se aproprie de seu desígnio, como descrito por Vessentini (2009, p. 8):

Um futuro melhor, tanto para o social como um todo – o avanço da democracia, da cidadania ativa, dos direitos sociais, culturais, ambientais – quanto também para os educandos – o desenvolvimento de suas inteligências múltiplas, de suas capacidades, habilidades e atitudes apropriadas para essa sociedade democrática, que vão permitir, portanto, uma auto realização.

De modo equivalente, conforme Cavalcanti (2012, p. 201) o Ensino de Geografia implica “trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional e a social, e não somente a cognitiva, a racional”. Não obstante, o desenvolvimento das habilidades intelectuais também constitui um campo de atuação da Geografia, sobretudo nas séries iniciais. Nesse sentido, as ferramentas intelectuais

serão desenvolvidas, uma vez que, o aprendiz compreenda o espaço geográfico em suas diferentes representações naturais e sociais, sendo necessário que faça uma reflexão lógica, sistematizada e ordenada dos conceitos novos e busque a ressignificação do mundo vivido, incorporando novas concepções e diluindo-as nos conhecimentos já existentes.

Para além disso, a Geografia como defende Mendonça (2001), não é uma ciência pura, mas tem suas raízes emergentes de outras ciências – humanas, biológicas e da terra. Por ter sido formada por mais de uma raiz conceitual, a Geografia carrega consigo uma gama complexa de informações que dá a ela, segundo o autor, um “caráter particularmente heterogêneo”, carregando em si resquícios das ciências que a compuseram. Isso dá ao ensino de Geografia um caráter interdisciplinar, uma vez que engloba os diferentes aspectos da vida.

Nessa perspectiva, Callai (2005) afirma que o ensino de Geografia contribui para aprender a ler e a escrever o mundo da vida. Uma vez que a criança lê o mundo que está a sua volta antes de escrevê-lo, a palavra contextualizada quando escrita tem um caráter social e é permeada de significados particulares e de “representações do espaço em que se vive”, o que se distingue do “escrever copiando” em excelência. Valoriza-se as experiências e a autonomia dos sujeitos. Destacamos também o que diz Cavalcanti (2017, p. 67) quando fala da construção de conhecimentos geográficos escolares pelos diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino numa abordagem socio-constructivista que tem orientados seus estudos na Geografia Escolar:

Por meio da visão socioconstructivista, considera-se o ensino e a construção de conhecimento pelo aluno. A afirmação anterior é a premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia: O aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

O ensino de Geografia se insere num vasto universo de dimensões da formação humana. Amplia-se desde relações econômicas e sociais, a processos que envolvem o mundo natural, além de servir de embrião na construção de habilidades cognitivas e na compreensão

de diversas áreas do conhecimento. É, nesse sentido, uma ciência de grande relevância desde a primeira infância, uma vez que forma para conhecer o mundo em sua totalidade.

“Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendo que para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas, visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar” (CAVALCANTI, 2006, p. 32).

Straforini (2004) afirma que o ensino de Geografia para as séries iniciais não deve ter objetivos tão dispares dos demais níveis de ensino. No entanto, não se deve desconsiderar as práticas didático-pedagógicas para esse nível de escolaridade, pois possuem características muito próprias do seu fazer pedagógico. O mesmo autor mostra também que essa disciplina acaba ocupando um lugar secundário nesta etapa de ensino, e muitas vezes irrelevante. Destaca-se aí, o trabalho do professor pedagogo e seu papel na construção de noções, conceitos e conhecimentos que vão se tornando cada vez mais complexos, através de atividades intencionais e sistematizadas de cunho científico.

A Geografia na primeira fase do Ensino Fundamental deve estudar o lugar, o mundo vivido e trazer a realidade do aluno para a sala de aula, estabelecendo conexões entre o global e o local. Como diz Straforini (2001, p. 50) “a realidade evoca a ideia de totalidade”, afirmando que a realidade está sempre se refazendo e está em movimento. A compreensão da dimensão do papel da Geografia na formação do cidadão crítico e reflexivo é de suma importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. O conceito de lugar é central na Geografia Escolar para a construção das aprendizagens na infância. Segundo Tuan (2018) o interesse pelo estudo do lugar e seu significado é universal. Os geógrafos estudam o lugar a partir de duas abordagens: lugar como localização e lugar como artefato único. Segundo o autor, o lugar é construído pela experiência. É

construído pelos seres humanos e seus propósitos, sendo uma função essencial da educação articular a experiência.

No mesmo sentido, concordamos com Goulart (2012) quando diz que a Geografia Escolar precisa ser repensada como um espaço que permita ao aluno a leitura do mundo, a compreensão da organização espacial dos diferentes lugares e suas conexões. Por isso, é impossível pensar a educação do sujeito sem articular o fazer e o pensar-mundo. Pensar o mundo, a partir do seu lugar de vivência e experiência, compreendendo os diferentes fenômenos socioespaciais e suas escalas. Para isso, o professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve possibilitar aos seus alunos, por meio do trabalho com os principais conceitos da Geografia contemporânea, que sejam protagonistas de seus aprendizados, para pensar e compreender a realidade do mundo vivido. As práticas pedagógicas nesse componente curricular devem ser direcionadas e orientadas pelo que afirma Cavalcanti (2002) quando fala em “pensar geograficamente”. O professor deve organizar e selecionar seus conteúdos para produzir uma Geografia que seja interessante e significativa para seus alunos, socialmente relevante e construída a partir da própria vida (KAERCHER, 2003).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a educação geográfica contribui para que a criança compreenda o mundo em que vive, conseguindo, assim, pensar o espaço. Por isso, a Geografia do Pensar-mundo emerge do conceito freireano de “presença no mundo”, seria a percepção de que estamos no mundo, sendo “presença que se pensa em si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, que valora, que decide e que rompe” (FREIRE, 1997, p. 20), exercendo a consciência de que estamos *com os outros* no mundo e, dessa forma, (re)construindo constantes e infinitas relações de inserção, reflexão e transformação. Isso significa que o espaço não pode ser silenciado, mas constituído na apreensão crítica da realidade, das suas contradições e das experiências construídas pelos sujeitos. Nesse sentido, refletir na lógica da “Geografia do Pensar-mundo” diverge, por sua natureza, a um ensino de Geografia tradicional, positivista,

bancário e conservador que é limitador da análise da realidade, pois se alicerça na compreensão que os sujeitos vivem e (re)elaboram complexas relações com o espaço e, por isso, esse espaço sofre contínuas transformações estruturais e locais sejam de ordens políticas, sociais, econômicas e culturais diante das relações de poder que compõem os movimentos concretos da realidade.

As instituições de ensino superior no processo de formação de professores devem proporcionar conhecimentos básicos para que os futuros docentes possam desenvolver seus trabalhos com autonomia. Essa é uma condição essencial para que a Geografia na escola seja significativa para as crianças, superando a ideia de uma disciplina meramente descritiva e desconectada da realidade vivida, mas que é construída e transformada cotidianamente. Nas séries iniciais, cabe ao professor “na ação didática, *ter as condições* de traduzir as formulações interpretativas da sociedade em que vive a criança, possibilitando construir gradualmente a compreensão das articulações que ocorrem na sociedade através do espaço e do tempo” (PAGANELLI, 2015, p. 14).

Desse modo, é necessário que nos primeiros anos de escolarização seja dada ênfase nos lugares de vivência dos estudantes, de modo que haja significação entre os conceitos administrados e as dinâmicas que ocorrem no próprio espaço biográfico. Nesse sentido, a partir da ressignificação dos lugares, das experiências, das identidades, das paisagens, das diversidades culturais e étnico-raciais, que o ensino da Geografia caracteriza-se como uma ferramenta de transformação da sociedade. Não devemos nos esquecer de outro aspecto relevante da Geografia Escolar que contribui para todo esse processo de leitura do mundo nessa fase da escolarização: a alfabetização cartográfica. Esta possibilita aos educandos construir e entender representações de fatos e fenômenos geográficos, tornando-os mapeadores conscientes da própria realidade (CAVALCANTI, 2012).

Pensar e ler o mundo na perspectiva do pensamento freireano e da Geografia Escolar hoje significa compreender a interação dos sujeitos entre si e suas relações com o mundo em que vivem, que são (re)elaboradas e (re)construídas cotidianamente de forma dinâmica e

articulada, produzindo diferentes arranjos espaciais que são únicos e representam a totalidade. O ensino de Geografia contribui para a formação cidadã. Para isso, é preciso formar sujeitos conhecedores e atuantes sobre o mundo, construir identidades capazes de reconhecer a si e aos outros, com ética e dignidade, é ensinar o respeito à natureza, é instigar a solidariedade, a alteridade, a proatividade, a preocupação com as desigualdades sociais, com as diferentes formas de desrespeito ao ser humano e ao meio ambiente. Ensinar e aprender Geografia significa ensinar e aprender a pensar o mundo da vida e todas as complexas relações que o compõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As elaborações construídas ao longo deste texto revelam a necessidade das abordagens crítica e humana no Ensino de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que esteja em diálogo constante com o “mundo da vida” e com o entendimento das situações concretas da realidade. Concluímos que essa compreensão de ensino surge a partir dos lugares de resistência diante das constantes e ofensivas regulamentações padronizadas de formação do ser humano e da vida. Dessa forma, **vários pesquisadores** da área concordam que o ensino de Geografia para crianças permite uma das possibilidades da formação do cidadão com posicionamento crítico frente aos problemas da sociedade, como forma de combater uma Geografia fragmentada e distante da realidade e do mundo vivido pelo aluno.

Assim, acreditamos que a Geografia do Pensar-mundo interroga a homogeneidade do ensino e do pensamento educacional a partir da análise concreta realidade e da percepção das relações dialéticas estabelecidas entre o local e global, buscando a efetivação do exercício da cidadania. Nesse contexto, o trabalho mediado pelo docente tem papel fundamental na produção de modos de resistência, pois os saberes científicos e as práticas didático-pedagógicas em sala de aula são a base para o desenvolvimento e formação do cidadão crítico e reflexivo, objetivo ao qual se propõe a educação básica. Estas reflexões fazem parte do projeto de pesquisa “O Ensino de Geografia nos

anos iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e os desafios para a Geografia do Pensar-mundo” registrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25. n. 66. p. 227-247. maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2020.

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: E. V., 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 66-78.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005. 54p.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOULART, L. B. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia? **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 8-19, jul./dez. 2012.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro, jul./dez., ano IV, n. 7, p. 67-78, 1999.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTRO-GIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2003.

MENDONÇA, Francisco: **Geografia física: ciência humana**. São Paulo: Contexto, 2001.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para a construção do espaço geográfico na criança. **Terra Livre**, n. 2, 2015.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geociências). Instituto de Geociências, Unicamp, Campinas, 2001.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o Desafio da Totalidade - Mundo nas Séries Iniciais**. São Paulo: Ed Anna Blume, 2004.

TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiencial/Place: an experiential perspective. **Geograficidade**, v. 8, n. 1, p. 4-15. 2018.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009, 160p.

ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE: UM ESTUDO DA PAISAGEM

Francilene Sales da Conceição¹

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo além de ser uma luta política para a construção de uma pedagogia do movimento para as escolas do campo é uma forma de resistência à lógica desigual e combinada instaurada pelo modo de produção capitalista. É diante desse processo antagônico e da existência de um problema estrutural, é que não se deve excluir nem desconsiderar o movimento histórico em que está ancorado o campesinato.

Estudar a categoria geográfica paisagem a partir da realidade que os sujeitos vivem e interage no próprio campo é um caminho a ser pensado no ensino de geografia, contribuindo com o desenvolvimento de um raciocínio geográfico que colabore com o processo de ensino e aprendizagem. Ao trabalhar os conteúdos geográficos a partir do lugar em que o aluno(a) do campo vive, é o ponto de partida para a compreensão dos conceitos/categorias/conteúdos geográficos, além de possibilitar a valorização da luta política e provocar o fortalecimento de identidades e a territorialização camponesa.

Este trabalho objetiva analisar qual a percepção e a compreensão que os(as) estudantes camponeses(as) de 6º ano da Escola do Campo

¹ Professora do Curso de Geografia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA). Doutoranda em Geografia do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Geografia (PPGG/UNIR). Membro do Laboratório Gestão do Território (LAGET/UNIR) e Grupo de Pesquisa Gestão do Território e Geografia Agrária da Amazônia (GTGA/UNIR), Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais na Amazônia (GPDAM/UFOPA), Grupo de Pesquisa Ensino, Pesquisa Interdisciplinar e sustentabilidade na Amazônia (ENS/UEA). E-mail: lenesaesgeo@hotmail.com.

Professora Vitalina Motta possuem acerca do conceito de paisagem e se estes conseguem fazer uma leitura da paisagem a partir do lugar.

O recorte espacial da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Vitalina Motta, localizada na Comunidade do Trevo, Km 37 à margem da Rodovia BR-163 (Cuiabá-Santarém), município de Belterra, Oeste do Pará, região do Baixo Amazonas, Amazônia Brasileira é uma escola do campo que atende os estudantes que residem nas comunidades ao longo e paralelo à BR-163.

Foi realizada uma pesquisa participante, possuindo uma abordagem qualitativa de cunho descritivo-exploratória. O trabalho de campo consistiu na aplicação de questionários semiestruturados. O tamanho da amostra foram 3 turmas de 6º ano, totalizando 67 entrevistados correspondentes ao Ensino Fundamental II, sendo distribuídos os sujeitos da amostra em: 21 alunos do 6º “A”, 24 alunos do 6º “B” e 22 alunos do 6º “C”, com faixa etária entre 10 a 15 anos.

O questionário utilizado para coleta de dados foi dividido em 2 partes: a primeira tratava de dados pessoais, possuindo 7 perguntas abertas e 3 perguntas fechadas, e a segunda abordava o ensino de geografia em uma escola do campo, constando 14 perguntas abertas e 9 perguntas fechadas. Além do mais se fez entrevistas não estruturadas com os(as) professores(as) de geografia que lecionam nas turmas pesquisadas, objetivando conhecer melhor a problemática estudada.

Este artigo está estruturado em 3 partes: a primeira se discutiu a questão agrária no contexto da educação do campo, visando compreender as lutas sociais e resistências territoriais em que é vivida pelo campesinato e que deve ser trabalhada pela escola. A segunda debateu a articulação do ensino de geografia nas escolas do campo, destacando a categoria paisagem como um conteúdo importante a ser trabalhado a partir da realidade cotidiana. A terceira debateu como os alunos de 6º ano da escola do campo Professora Vitalina Motta do município de Belterra-PA percebem e entendem a paisagem, tendo o lugar como ponto de partida para a compreensão das transformações espaciais e territoriais no espaço agrário e o modo de vida da classe social do campesinato.

PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA NA EDUCAÇÃO

DO CAMPO

O Paradigma da Questão Agrária e a problemática que se cristaliza no espaço agrário é resultado da expansão e desenvolvimento do capitalismo no campo, produtora de relações desiguais e contraditórias (OLIVEIRA, 2007). O campo é visto como um lugar de mobilização de lutas sociais e movimentos de resistências territoriais frente às imposições forçadas da agricultura capitalista mundializada.

Destaca-se o protagonismo do campesinato como uma classe social que apresenta um modo de vida fundamentado no trabalho e vida familiar e por uma produção autônoma, poliprodutiva, agroecológica e agroextrativista que garante a soberania alimentar (produtora de alimentos), bem como sua recriação social, espacial e territorial na terra e no território, que é contrária à agricultura capitalista, monocultora, monoprodutiva (produtora de commodities), alto uso de agrotóxicos e que atende aos mercados mundiais.

Nesse contexto, o modo de vida camponês/camponesa é baseado na empregabilidade de uma mão-de-obra que é constituído pela família, trabalho este em que não é para atender a lógica do mercado, mas para atender a subsistência e renda familiar. Pois, “a exploração camponesa é familiar, mas nem todas as explorações familiares são camponesas” (THOMAZ JÚNIOR, 2008, p. 293). Porque para ser camponês depende da forma como está organizado o trabalho nas unidades familiares e como se dá as estratégias e organização de lutas em relação à terra e em defesa de seus territórios, no interior do modo de produção capitalista.

A agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês/camponesa é agricultor(a) familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês (FERNANDES, 2013). Existem algumas diferenciações em que demarca o campo teórico conceitual discutido. Autores que aderem o conceito de agricultor familiar não utiliza o conceito de camponês, embora o camponês seja denominado de agricultores familiares não como conceito, mas a forma como está organizado o trabalho (FERNANDES, 2003).

A luta pela terra algo extremamente importante para o

campesinato, em que há lutas constantes contra a territorialização do capital no campo. Segundo Moura (1988), o campesinato além de ser um grupo social organizado ele é mais do que nunca um modo de vida. Isso porque a organização da vida e trabalho significa a territorialização camponesa, determina a reprodução social na terra/território e materializa um campo em movimento. Além do mais, é uma classe organizada que luta por ideais, convicções e direitos humanos e territoriais, nas quais precisam ser respeitados e valorizados no ambiente onde vive.

Como as contradições no espaço agrário são processos socioespaciais que subordinam, criminalizam, subalternizam e exclui o trabalhador(a) camponês/camponesa, a resistência é a alternativa para a recriação desses sujeitos enquanto classe social que está em movimento (CALDART, 2009). É no contexto do debate da Questão Agrária é que surge a Educação do Campo como uma forma de liberdade e de valorização aos preceitos do campesinato, visto como um grupo de sujeitos que necessitam de uma vida digna e que são cidadãos dotados de direitos (CALDART, 2009). A discussão acerca do modo de vida do campesinato deve ser trabalhado pedagogicamente e didaticamente nos espaços escolares, para compreensão da luta política, em que essa classe se depara e enfrenta diariamente.

Não é necessário sair do campo para se ter uma educação de qualidade, democrática e inclusiva. Precisa-se de propostas metodológicas inovadoras, que debata na sala de aula, a vida, o trabalho, lutas e resistências camponesas. Estratégias didático-pedagógicas estas, que busca desconstrução de uma visão pejorativa, carregada de preconceitos e estereótipos, produtora de desigualdades e contradições que não condiz com a realidade do campesinato.

O campesinato tem a educação como uma ferramenta de suas lutas e resistências frente o avanço do capitalismo no campo. É fundamental que as escolas do campo considerem nos seus currículos e conteúdos escolares o debate agrário e territorial vivenciado pelo campesinato. Considerar as particularidades e singularidades é uma forma de promover a democratização do ensino no campo e possibilitar o respeito ao modo de vida dessa classe social. Pois, o aluno

quando vai à escola leva toda uma bagagem de conhecimentos criada a partir das relações estabelecidas no cotidiano, em que muitas das vezes esses conhecimentos e saberes são negados pelas escolas do campo (MENDES et al. 2009).

Considerando que os estudantes camponeses carregam uma diversidade de conhecimentos e saberes do espaço agrário, deve-se estimular a construção do conhecimento a partir do seu lugar de vida e trabalho, porque o estudante conhece as dinâmicas espaciais, paisagens, práticas, representações e relações desenvolvidas no local em que habita. Essa valorização das dinâmicas agrárias e territoriais não deve ser excluída pela escola do campo, uma vez que a escola é o espaço da formação humana (CAVALCANTI, 1998). Por essa instituição possuir sua importância na formação do indivíduo, ela também tem a função de contribuir com o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

O acirramento e as discussões sobre a Educação do Campo conforme Fernandes et al. (2009) surge em 1998 com a Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo e que são fortalecidas com a Segunda Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (CNEC) ocorrida em 2004. A partir daí elas vem cada vez mais sendo fortalecidas até os dias atuais, apresentando como principais pautas reivindicativas, a luta por métodos pedagógicos que atendam as especificidades do campesinato e por um projeto de educação organizado pelos sujeitos sociais do campo, de modo democrático e que permita o acesso ao direito à terra, ao território e à educação.

A educação do campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram a espacialização e territorialização de suas lutas sociais (SOUSA, 2006, p.16). A escola do campo se torna uma forma de liberdade para a classe camponesa, pois propõe a valorização de suas territorialidades e espacialidades, a recriação de sua classe social e uma educação sólida e de qualidade para a formação humana e o exercício da cidadania, sem que seja preciso sair do campo para ter o direito à educação.

Paradigmaticamente, não há como não considerar na perspectiva da educação do campo os debates envolvendo a questão agrária. A luta para entrar e permanecer na terra a partir da vida familiar e como

produtora de alimentos, exige a construção de uma pedagogia para as escolas que seja emancipadora, democrática e que valorize os direitos humanos e territoriais do campesinato a partir de sua realidade vivida e experienciada, sem haja necessidade da expropriação de suas terras/territórios e o fechamento de escolas do campo.

PAISAGEM E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no campo além de ser uma luta política para a construção de uma pedagogia do movimento para as escolas do campo é uma forma de resistência à lógica desigual e combinada instaurada pelo modo de produção capitalista. É diante desse processo antagônico e da existência de um problema estrutural, é que não se deve excluir nem desconsiderar o movimento histórico em que está ancorado o campesinato.

Todas essas contradições presentes no espaço agrário devem ser trabalhadas na educação do campo. Conteúdos relacionados desde a vida, o trabalho, a produção, as práticas culturais e as ações e organizações políticas em defesa pela luta pela terra e pelo território deve fazer parte da matriz curricular e dos processos didático-pedagógicos das escolas camponesas. “Compreendemos a educação no campo como práxis de resistência e libertação dos camponeses, como uma prática pedagógica do campesinato e sua reflexão, de sua atuação no campo na defesa de seus valores culturais” (SILVA, ARAÚJO, ALENCAR, 2011).

O modo de vida no campo apresenta características peculiares, em que se objetiva promover a articulação dos conhecimentos do cotidiano dos(as) estudantes-camponeses(as) com os conteúdos escolares. Concorde-se com Caldart (2004) que a educação do campo é o resultado e a instrumentalização da luta do campesinato, que não se resume somente ter acesso e posse da terra, mas continuar produzindo de alimentos saudáveis agroecológicos e agroextrativos para abastecimento do campo e das cidades.

Segundo Fernandes (2005) o conceito de campo é um espaço de

vida multidimensional em que a educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização, política, mercado, etc., são elementos que constituem as dimensões desse território do campesinato. Nesse sentido, toda essa multiplicidade de relações processuais presentes no campo devem ser trabalhos pela escola, principalmente no ensino de geografia, pois os conceitos e as categorias geográficas espaço, território, paisagem, região e lugar articulados nos temas/conteúdos, permite entender as complexidades da questão agrária e o modo de vida dos(as) estudantes camponeses(as).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) de Geografia abordam os conteúdos a serem trabalhados pelas escolas da educação básica. A categoria geográfica paisagem é um dos temas tratados, sendo necessário ter cuidado ao se trabalhar temática. Ao promover conexões da paisagem do campo com realidade cotidiana, possibilita melhor entendimento dos estudantes e estimula o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 1998). A valorização do espaço vivido pelos(as) estudantes(as) do campo e sua relação com os temas geográficos é uma estratégia para ensinar e aprender geografia.

O aluno do campo conhece a realidade que está em sua volta precisa, devendo este fazer uma problematização e entender as transformações espaciais e territoriais pelos quais vem passando o campo brasileiro, a partir da modernização da agricultura, que gera a expropriação do campesinato campo-campo e campo-cidade. É a partir do convívio social e de suas mudanças percebidas ao longo do tempo nas paisagens do lugar onde mora, é que se propõe uma melhor compreensão das dinâmicas espaciais envolvendo o espaço agrário e promove o desenvolvimento de um raciocínio geográfico.

É assim que Straforini (2004) considera que estudar o lugar para compreender o mundo significa para o aluno a possibilidade de consolidação do caminho que o leve a sua identidade e sentimento de pertencimento. A escola enquanto instituição de formação social e humana, espaço de transformação social e da resistência frente aos processos hegemônicos, deve estimular orientar seus profissionais da educação no estímulo à criticidade dos estudantes(as) camponeses(as), nas quais esses estudantes por meio da aproximação com sua

realidade cotidiana no âmbito da geografia escolar, entendam as diversas manifestações de desigualdades e exclusão social de múltiplas ordens que se projetam espacialmente na terra, no território e na natureza no campo.

Estar alfabetizado em geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em geografia são ler o mundo de maneira que o aluno saiba situar-se (e não só localizar-se e descrever) e posicionar-se. Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades sócias espaciais. Ler e escrever a geografia para dizer sua palavra e construir o seu espaço (KAERCHER, 2004, p. 82-83).

Ao trabalhar os conteúdos geográficos a partir do lugar em que o aluno(a) do campo vive, é ponto de partida para a compreensão mais concreta dos conteúdos de Geografia, além de possibilitar a valorização da luta política e provoca o fortalecimento identidades camponesas. A interpretação de conceitos e categorias geográficas e sua articulação com a leitura das paisagens, por meio de práticas pedagógicas e metodológicas diferenciadas, é uma alternativa para melhor compreender as aulas de geografia nas escolas do campo, pois aquilo que está próximo de nós facilita a leitura espacial de ordem local-global (multidimensional e multiescalar), a partir das mudanças efetuadas nas paisagens.

O campo possui uma diversidade de paisagens heterogêneas que sofrem interferências humanas a todo tempo, alterando modos de vidas das pessoas, da natureza e do território. Compreender as dinâmicas e as interações entre sociedade-natureza-espaço no espaço agrário em sala de aula abrange um movimento pedagógico no campo diferenciado que considera a territorialização da luta camponesa pelo direito à educação e demarca um ensino de geografia que se preocupa com a formação do senso crítico. As paisagens não são estáticas e ela depende de nossas percepções e sensações para identificação dos processos em transformação. Para tanto, Santos (1991) concebe a paisagem como:

Tudo aquilo que nós vemos, o que a nossa visão alcança, é

a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca, não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. (SANTOS, 1991, p. 61).

A partir da paisagem local e das relações que se estabelece com seu mundo, o estudante seria levado a perceber, sentir, ler, identificar e interpretar as mudanças ocorridas nas diferentes paisagens. Entenderia ainda que não existe paisagem única e bela, mas que as paisagens são resultados de ações humanas que se projeta espacialmente e territorialmente e que são metamorfoseadas ao longo do tempo. Segundo Callai (2005) ao fazer a leitura da paisagem é uma forma de desvendar a história do espaço, a história das pessoas que ali vivem, mostrar o resultado e buscar explicações das transformações que ocorreram no tempo-espaço. Para tanto, a paisagem enquanto categoria e conceito geográfico deve ser abordada nas aulas de geografia, através da aproximação com a realidade cotidiana dos seus alunos(as) do campo.

Paisagem e lugar são indissociáveis, devendo relacionar a categoria de paisagem com o espaço de vivência dos alunos do campo. É papel dos(as) professores(as) de geografia mediar o processo educacional e orientar os(as) alunos(as) camponeses(as) a ler a paisagem a partir do lugar e dispor de metodologias diferenciadas que contribua com o processo de ensino e aprendizagem. Na formação do raciocínio geográfico, a análise do conceito de paisagem, partindo do princípio analítico de lugar é o primeiro nível para entendimento dos conteúdos geográficos (CAVALCANTI, 1988). Portanto, a relação entre a categoria de paisagem e lugar nas aulas de geografia possibilitaria um ensino e aprendizagem mais significativo e um ensino de geografia crítico.

ENTENDIMENTO DE PAISAGEM DOS ESTUDANTES(AS) CAMPONESES(AS) DA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

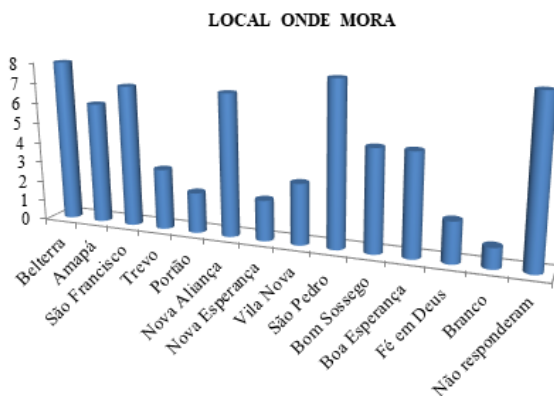
A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Vitalina Motta, localizada na Comunidade do Trevo, Km 37 à margem da

Rodovia BR-163 (Cuiabá-Santarém), município de Belterra, Oeste do Pará, região do Baixo Amazonas, Amazônia Brasileira é uma escola do campo que atende os estudantes que residem nas comunidades ao longo e paralelo à BR-163.

É uma escola polo que muito contribui com o ensino dos camponeses(as) das comunidades do planalto belterrense e que sofre as pressões/coerções do avanço agronegócio geradores de conflitos agrários, cercada pela monocultura da *commodity* soja e/ou milho. Atende Educação Infantil (alfabetização), Educação Fundamental (1º ano a 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental). Dos(as) estudantes(as) entrevistados(as) da escola do campo Professora Vitalina Motta afirmam trabalhar com os pais na agricultura (roças e quintais produtivos), extrativismo (animal e vegetal) e atividades domésticas.

As práticas e as produções agroextrativistas e agroecológicas como estratégias de resistências desenvolvidas no espaço agrário de Belterra, demonstra que a maioria dos(as) alunos(as) camponeses(as) que estudam nessa escola do campo tem a vida e o trabalho materializada na terra, no território e na natureza. A territorialização dos(as) alunos(as) camponeses(as), demonstram que estes possuem conhecimentos da realidade agrária e de seu modo de vida do campesinato.

Gráfico 1: Comunidades onde residem os(as) estudantes(as) camponeses(as)



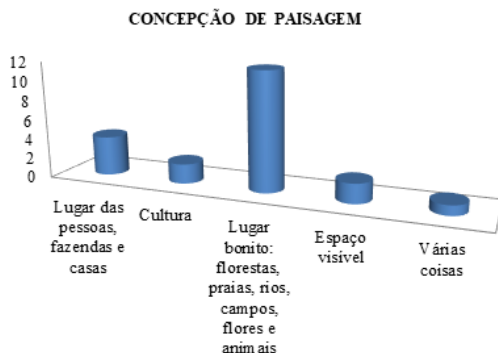
Fonte: Trabalho de campo. Organização: Conceição, F. S. da., 2021.

A paisagem como uma das categorias geográficas, precisa ser compreendida a partir da realidade cotidiana e do lugar de vida e trabalho. Sendo assim, ao abordar o conteúdo de paisagem no ensino de geografia para as escolas do campo, deve-se considerar o modo de vida, as lutas e as resistências estabelecidas na terra e no território. Conhecer qual a visão que os “alunos/camponeses” da escola Professora Vitalina Motta têm acerca de paisagem é de suma importância para contribuir com a geografia escolar em uma escola do campo, bem como articular ao debate da questão agrária.

Das turmas pesquisadas, estas serão chamadas de 6º “A”, 6º “B” e 6º “C”. A pesquisa foi realizada em 3 turmas de 6º ano, totalizando 67 entrevistados correspondentes ao Ensino Fundamental II. O número amostral está distribuído: 21 alunos do 6º “A”, 24 alunos do 6º “B” e 22 alunos do 6º “C”, com faixa etária entre 10 a 15 anos. Das 3 turmas de 6º ano da Escola Professora Vitalina Motta foi realizado um diagnóstico sobre a concepção e a percepção que estes apresentam sobre o conceito de paisagem e se estes alunos(as) camponeses(as) entendem a paisagem a partir da realidade cotidiana camponesa.

Na turma do 6ª ano “A”, dos(as) entrevistados(as) estudantes camponeses(as) na escola do campo da Amazônia paraense do Tapajós, a concepção e a percepção acerca do conceito de paisagem foram expressadas da seguinte forma:

Gráfico 2: Percepção e compreensão de paisagem dos alunos da 5ª “A”



Fonte: Trabalho de campo. Organização: Conceição, F. S. da., 2021.

Na turma 5ª “A”, a concepção que a maioria dos alunos(as) tem sobre paisagem é uma visão romântica da natureza, restringindo-se a algo fantasioso, belo, colorido, lugar bonito sem interferência das ações humanas, que é constituído de praias, florestas, flores e animais, reforçada na fala de alguns alunos:

Aluno A: *Para mim paisagens e algumas coisas muito bonitas e etc.* (Sic)

Aluno B: *Na minha opinião paisagem e uma coisa bonita que tem por muitos lugares.* (Sic)

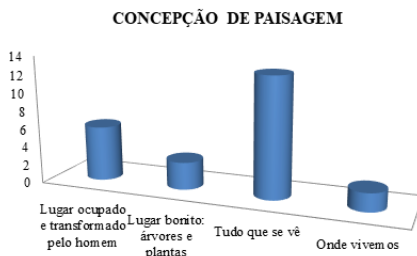
Aluno C: *Paisagem pra mim e morar no campo cheio de árvores.* (Sic)

Aluno D: *Paisagem pra mim é montanhas, arvores, flores, lagoas, rios e até os animais.* (Sic)

O domínio do meio natural e a natureza intocável, expressada exclusivamente por paisagens naturais, representam um espaço que não é passível de ações humanas, inexistindo a presença de objetos geográficos artificializados (culturais), que foram criados pelo ser humano. Ainda que em número reduzido, outros(as) estudantes interpretam a paisagem a partir da cultura e a vida estabelecida no lugar, na qual se percebe insegurança com o conteúdo, equívocos conceituais e o não domínio de conceitos e categorias geográficas.

Na turma de 6ª ano “B”, dos(as) entrevistados(as) estudantes camponeses(as) na escola do campo da Amazônia paraense do Tapajós, a concepção e a percepção acerca do conceito de paisagem foram expressadas da seguinte forma:

Gráfico 3: Percepção e compreensão de paisagem dos alunos da 5ª B



Fonte: Trabalho de campo. Organização: Conceição, F. S. da., 2021.

Na turma da 5ª “B”, a percepção e a compreensão que grande parte dos(as) estudantes possuem sobre paisagem é carregada de um olhar geográfico, apontando a paisagem como tudo aquilo que se consegue observar. Entretanto, ainda assim, a dimensão do visível se restringe a uma visão romântica, de uma paisagem marcada por beleza naturais sem a interferência humana, é o que aponta os(as) entrevistados(as):

Aluno A: *Paisagem para mim é tudo aquilo que eu vejo eu gosto da paisagem é tudo. (Sic)*

Aluno B: *Paisagem é tudo que a gente vê. (Sic)*

Aluno C: *Uma bela vista.*

Aluno D: *Paisagem e uma coisa que é bonita que todo mundo gosta de ver. (Sic)*

Aluno E: *Uma vista bonita que a gente vê. (Sic)*

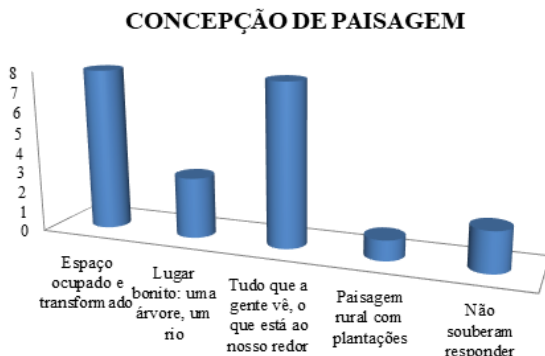
Essa definição é bem próxima da definição teórica-conceitual de paisagem segundo o geógrafo Milton Santos, e que com uso da transposição didática, esses conceitos geográficos científicos se transformam em conceitos geográficos escolares, sendo trabalho pelo(a) docente de acordo com a modalidade e nível da turma trabalhada. Ainda que em número reduzido, as respostas dos alunos dessa turma apontam que a paisagem é modificada pelo ser humano, mas a categoria ressaltada para tal transformação não é espaço, mas o lugar, o que significa que não há domínio, apropriação e empregabilidade dos conceitos e das categorias geográficas propriamente ditas. O aluno consegue se perceber como um sujeito importante que também participa das mudanças no ambiente, partindo do seu próprio lugar em que habita. Apesar deles não apontarem diretamente os dois tipos de paisagens (natural e humanizada/artificial/cultural/técnica), os(as) alunos(as) entrevistados(as) assinalam exemplos de suas respectivas comunidades rurais que caracterizam os dois tipos de paisagens.

Segundo Fernandes (2005), o campo é um lugar de vida multidimensional, marcado por um conjunto de práticas espaciais/territoriais e um modo de vida que compõe o território camponês/camponesa. Deste modo, os(as) alunos(as) camponeses(as) se sentem mais a vontade de falar daquilo que conhecem, objetivando a formulação de novos conceitos. Straforini (2004) afirma que trabalhar com a realidade local não significa

isolar os educandos das situações que extrapolam sua realidade, mas que o lugar onde os(as) estudantes moram seja o ponto de partida para o alcance do ensino/aprendizagem.

Na turma do 6^a ano “C”, dos(as) entrevistados(as) estudantes camponeses(as) na escola do campo da Amazônia paraense do Tapajós, a concepção e a percepção acerca do conceito de paisagem foram expressadas da seguinte forma:

Gráfico 4: Percepção e compreensão de paisagem dos alunos da 5^a “C”



Fonte: Trabalho de campo. Organização: Conceição, F. S. da., 2021.

Na turma da 5^a “C”, o entendimento que maior parte dos(as) alunos(as) apresenta sobre a categoria paisagem, possui dimensão geográfica e uma definição concreta dos conceitos trabalhados por essa disciplina escolar a partir do lugar. Os alunos que não contextualizam a paisagem do lugar, não percebem as transformações socioespaciais e socioterritoriais ocorridas ao longo do tempo e não demonstram uma visão crítica acerca da realidade (CALLAI, 2009).

Das respostas dos(as) alunos(as), a extensão do visível e do movimento conforme a definição do geógrafo Milton Santos, bem como o entendimento de paisagem a partir de um espaço ocupado e transformado resultante das ações humanas, demonstram segurança, apropriação e domínio dos conceitos geográficos pelos(as) alunos(as).

Aluno A: É um espaço ocupado e transformado.

Aluno B: *Paisagem pra mim é um lugar ocupado e uma paisagem*

transformado. (Sic)

Aluno C: *Tudo aquilo que a gente ve. (Sic)*

Aluno D: *É tudo a que a gente pode ver eu acho que é uma paisagem. (Sic)*

Aluno E: *Tudo que esta au nosso aredo o que nos vemos e fais parte da natureza. (Sic)*

As interferências do ser humano projetadas na natureza e no espaço são identificadas e entendidas a partir da realidade cotidiana dos alunos(as) camponeses(as). Os alunos relacionam os conteúdos geográficos com a o lugar de vida e trabalho presentes no espaço agrário. Associam o conceito de paisagem com o seu modo de vida, formas de produção e demais práticas socioculturais desenvolvidas no campo.

Nesse sentido, o debate acerca da questão agrária está diretamente vinculado aos conteúdos geográficos, nos quais facilita a compreensão dos estudantes e estimula o senso crítico dos processos espaciais e territoriais em que está ancorado o campesinato. Assim, o cotidiano deve ser o ponto de partida para trabalhar os conceitos geográficos (CAVALCANTI, 1998).

Apesar de não indicarem os dois tipos de paisagens (natural e humanizada/artificial/cultural/técnica) presentes nas suas comunidades, os(as) alunos(as) entrevistados indicaram exemplos de elementos presentes nas suas comunidades, que qualificam as duas tipologias de paisagens e os processos espaciais e territoriais em transformações presentes no espaço agrário. Assim, Cavalcanti (1998) enfatiza que quando há aproximação do aluno com sua realidade vivida, melhor contribui com o processo de ensino e aprendizagem.

Os estudantes das turmas 6º “B” e 6º “C” possui esse entendimento de paisagem, porque do levantamento realizado, foi identificado que os docentes atuantes nessas turmas possuem formação em geografia e tem incorporado em seus currículos atividades de novas metodologias para o ensino de geografia que corrobora com a prática docente. Por outro lado, apesar do professor do 6º “A” apesar de ter feito pós-graduação em geografia, não aplica em sala de aula novas metodologias de ensino de geografia.

Quando o professor possui uma boa formação inicial e continuada na própria área do conhecimento contribui para uma melhor prática

docente nas escolas do campo e uma leitura e raciocínio espacial no âmbito da ciência geográfica. Os(as) alunos(as) da Escola Professora Vitalina Motta cristaliza a territorialidade camponesa por meio da terra-território-família-trabalho-natureza. Ao trabalhar a paisagem com os(as) alunos(as) do campo, permite com que perceba as transformações no tempo-espaço, formulem seus próprios conceitos e articule conceitos/categorias/conteúdos geográficos com a sua realidade cotidiana.

A leitura do espaço, das paisagens, dos lugares, dos territórios, das regiões deve ser debatida e considerada em sala de aula, pois entende que a escola do campo e questão agrária possuem realidades indissociáveis, devendo os profissionais da educação possibilitar novas propostas didático-pedagógicas em geografia que contribua com formação sólida, democrática, para a cidadania, e colabore com um ensino diferenciado e significativo que valorize as lutas sociais e as resistências territoriais da classe social camponesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Escolas do Campo necessitam da construção de um Projeto Político Pedagógico e uma Pedagogia do Movimento que valorize e respeite as especificidades dos povos do campo, principalmente da classe social do campesinato. O currículo da/na/para educação do campo deve ser construído a partir da realidade vivida, experienciada e enfrentada pelos próprios sujeitos(as) do campo e que estes povos participem da construção de um projeto de escola que dialogue com seu modo de vida e as pautas da questão agrária.

Esse é um desafio na atualidade para os profissionais docentes em geografia reverem suas práticas docentes. Quanto o processo de ensino e aprendizagem, objetiva-se formar sujeitos críticos do contexto social e se prima por uma educação de qualidade e inclusiva, que promova a valorização das práticas sociais e territoriais do campesinato. Esse processo é possível na medida em que os conceitos/categorias/conteúdos geográficos sejam trabalhados a partir do lugar, pois o lugar é o ponto de partida para o aluno compreender o mundo em que vive e as histórias que nele acontecem (CALLAI, 2009).

Na Amazônia, esses desafios tornam-se mais emblemáticos no momento em que se convive com uma educação voltada aos povos do campo, das águas e das florestas. A classe social camponesa tem sua territorialização ameaçada em virtude da expansão e desenvolvimento das relações capitalistas no campo, na qual compromete a educação do campo, por meio de fechamento de escolas e as dificuldades para o acesso de políticas públicas sociais, bem como há o aguçamento da luta pela terra e por território, na qual acentua os conflitos agrários e territoriais na Amazônia.

O ensino de geografia pesquisado na escola do campo Professora Vitalina Motta acerca do conteúdo de paisagem nas turmas de 6º ano do ensino fundamental constatou que os alunos(as) camponeses(as) apresentaram dificuldades em compreender, explicar e identificar as definições conceituais de paisagem. Essa problemática não se restringe apenas em investir no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, mas investir e possibilitar a formação continuada de professores de escolas do campo da educação básica. Pensar em novas linguagens geográficas diferenciados para a sala de aula do povo camponês/camponesa se deve considerar a realidade por eles vivenciada no seu dia-a-dia, uma vez que se almeja uma educação satisfatória, eficiente e de qualidade. Assim, o estudo da “Paisagem do Lugar” permite que os alunos/camponeses tenham mais liberdade, autonomia e estimule a criticidade na sala de aula, na qual relacione temas da geografia com os conhecimentos e saberes direcionados de casa para a escola.

A escola é o principal instrumento que contribui para melhorar os processos educativos no âmbito da geografia, escolhendo metodologias diversificadas em suas aulas e fazendo relação de conteúdos para que contribua na formação de um indivíduo crítico e que este tenha uma concepção de mundo, sem desvalorizar o contexto político e a dimensão simbólico-culturais. O ensino de geografia na educação do campo carece estabelecer diretrizes para serem trabalhadas em sala de aula, contribuindo substantivamente no melhoramento dessa disciplina. O motivo de muitos alunos não gostarem da geografia, é porque não se permite uma leitura socioespacial e socioterritorial da sua realidade a partir de seu lugar de vida e trabalho estabelecidos no

espaço agrário, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7ª ed. atual. Ortog. – Porto Alegre: Mediação, 2009. 176p.

CAMACHO, Rodrigo S. A Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária. In: **Anais do Simpósio Internacional e VI Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. – 1. ed. – Belém : Ed. Açai, 7 a 11 de novembro de 2011.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERNANDES, Bernardo. M. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações no campo brasileiro**. Universidade Estadual de São Paulo Presidente Prudente, Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 11-27, Jan/Jun, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 de outubro de 2013.

FERNANDES, Bernardo M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**. In: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 2005.

FERNANDES, Bernardo M.; WELCH, Clifford A. Campesinato e agronegócio da laranja nos EUA e Brasil. FERNANDES, Bernardo M. (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina: A questão agrária atual**. – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008. 432p.

FERNANDES, Bernardo. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli. S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo M. **Construindo um estilo de pensamen-**

to na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Tese Livre Docência _ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, V.1. Presidente Prudente, SP, 2013, 398 f.

FERNANDES, Bernardo. M; CERIOLI, P. R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C (Orgs). **Por uma educação do campo.** 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENDES, Estevane de P. P.; MESQUITA, Amanda P. de. Geografia, educação rural e pertencimento: a valorização dos saberes e expressões culturais no ambiente escolar. **Anais do XI – EREGEO. Simpósio regional de geografia.** UFG – Campos Jataí, 2009.

MORAES, Antonio C. R. **Geografia: pequena história crítica.** 7ª ed., São Paulo: Hucitec, 1987.

MOURA, Margarida M. **Camponeses.** 2º ed., São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

SOUZA, Maria A. de. **Educação do Campo: Proposta e Práticas Pedagógicas do MST.** Petrópolis: Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2006.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. A classe trabalhadora no Brasil e os limites da teoria – qual o lugar do campesinato e do proletariado? In: FERNANDES, Bernardo M. **Campesinato e agronegócio na América Latina: A questão agrária atual.** 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008. 432p.

EMANCIPAÇÃO DE BELTERRA, NO ESTADO DO PARÁ, E ENSINO DIALOGADO ENTRE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: ALGUNS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Mayara Aragão Rodrigues¹

Moisés Daniel de Sousa dos Santos²

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a discussão acerca das mudanças nas políticas de desenvolvimento local no Brasil e no mundo. Essa dinâmica atingiu certo consenso no que concerne à identificação dos fatores econômicos, políticos e sociais que mais influenciaram essas transformações, tais como o processo de globalização, as estratégias de descentralização adotadas em vários países e as iniciativas de desenvolvimento de diversas localidades do mundo.

Esse contexto de transição deriva de certa forma, dos inúmeros problemas vivenciados pelas sociedades em distintos lugares como: falta de emprego, fortes desigualdades sociais, problemas ambientais etc., e de uma mudança na maneira de enfrentá-los, o que têm fomentado à revalorização do local.

-
- 1 Professora efetiva da rede municipal de Belterra, estado do Pará. Licenciada Plena em Geografia e Educação Ambiental, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). E-mail: mayararodrigues@hotmail.com
 - 2 Possui Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Mestre e Doutorando em Geografia, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: moises_daniell@hotmail.com

Os problemas que assolam as diversas localidades brasileiras têm motivado o surgimento de iniciativas importantes, articuladas pelos atores locais, objetivando a promoção de mudanças principalmente na qualidade de vida da população, quase sempre na perspectiva de um desenvolvimento local calcado na construção coletiva, na cooperação e no princípio de solidariedade. Porém, esse processo é recente no Brasil, e está presente apenas em alguns municípios, pois, na maioria o que se verifica é um conjunto de dificuldades em articular e promover o desenvolvimento local assim concebido.

Nesse contexto o município de Belterra/PA, emancipado em 1997, por meio de um plebiscito no ano de 1995, através do seu processo de emancipação apresenta as condições ideais de um excelente campo de estudo, devido sua proximidade e forte ligação ao município de Santarém-PA. Assim, enfatiza-se esse processo de autonomia municipal por meio das consequências positivas e negativas da separação do governo santareno e apontar caminhos ao tratamento dessa temática em sala de aula. Para isso, a presente pesquisa está estruturada em 3 (três) tópicos da seguinte forma:

Primeiramente, discorreu-se uma abordagem teórica sobre a emancipação municipal onde se apontou alguns dos motivos que sustentam esse processo de separação territorial.

No segundo tópico, trata-se como o processo de emancipação vem ocorrendo no Brasil. Em seguida, tratou-se de um breve histórico sobre a fundação e o processo de emancipação de Belterra. Após isso, apresentou-se 2 (duas) atividades de ensino desenvolvidas tendo como foco a emancipação de Belterra no intuito de oferecer aos facilitadores de História e Geografia do ensino básico instrumentos que os auxiliem quanto ao tratamento do tema da autonomia político-administrativa de Belterra.

Na finalização do trabalho, fez-se uma exposição de considerações acerca do processo de emancipação de Belterra sobre esse processo. Além das possíveis contribuições advindas ao se usar a atividades de ensino nas aulas de história.

2 EMANCIPAÇÃO: PRÁTICA E ENSINO

De acordo com Jesus (2008), a questão da emancipação municipal tem dividido a opinião entre as pessoas, pois a divisão territorial para o surgimento de novos municípios é benéfica para alguns e menos favorável para outros. Assim, ao desmembra o “município-mãe”³, o mesmo perde, ou melhor passar a receber menos, recursos financeiros devido à diminuição de sua população.

Ao se emancipar um distrito, ganha-se a chance de poder crescer e desenvolver, podendo dar aos seus moradores uma melhor atenção, condições dignas de vida e mais conforto. Porém, a tarefa de emancipar um distrito não é tão fácil, pois exige do governo um aumento nos investimentos na área da saúde, educação, entre outras. Conforme Magalhães (2016, p. 02),

Uma consequência destacada da descentralização [...] municipal tem sido o crescimento dos recursos fiscais, tanto em termos absolutos quanto em relação ao PIB, disponíveis aos municípios em relação aos recursos disponíveis aos estados e União.

O aumento no número de municípios tem sobrecarregado os cofres públicos. E esta tem sido uma das justificativas para não emancipar alguns distritos, pois estes por não possuírem uma receita de impostos suficiente para manter seus serviços básicos passam a sobrecarregar o governo federal e estadual para mantê-los. Por esse motivo, dar autonomia a um distrito sem muitos recursos, o governo tem que cobrir o restante das contas, além de ajudar o município de origem deste distrito, pois este também tem suas contas afetadas por ocasião da diminuição dos impostos.

A seguir, vê-se uma breve discussão sobre o conceito de emancipação municipal, breve histórico do processo de emancipação no território brasileiro e no Pará.

2.1 EMANCIPAÇÃO MUNICIPAL: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

3 Denominação utilizada, na presente pesquisa, para referir-se aos municípios de origem dos distritos, ou seja, é o município que antes da emancipação era o responsável pela administração dos distritos ou localidade.

Emancipar um distrito ou uma localidade significa dar-lhe autonomia para reger suas decisões políticas e administrativas. Além disso, por meio da emancipação, esse distrito ou localidade passa a receber diretamente do governo recursos financeiros para arcar com seus gastos nas diversas áreas subsidiadas com recursos públicos.

Conforme Jesus (2008), o processo de separação municipal é algo no mínimo polêmico, pois muitos analistas têm uma posição contrária e chegam a afirmar que inúmeros municípios não possuem estrutura, seja em termos de recursos organizacionais, técnicos ou financeiros, para sustentar a gestão pública. Argumenta-se que a multiplicação de municípios implica a retirada, via transferências, da riqueza de outros municípios altamente produtivos, sem proporcionar aos novos as condições mínimas para atender às demandas da população.

A argumentação de que a criação de novos municípios acarretaria novos gastos para a nova estrutura administrativa, além de realizar pagamentos para novos servidores do poder legislativo e executivo, arcados em grande parte pelo Governo Federal. Por outro lado, os defensores da emancipação municipal afirmam que os recursos seriam mais bem utilizados, através de bens e serviços, à população que a partir de então teria condições de acompanhar, exigir e propor melhorias ao gestor local, em função da proximidade.

Considerando tais idéias dispares várias indagações quanto à problemática da emancipação municipal se colocam:

- a) Quais interesses estariam por trás de um movimento emancipatório de uma localidade?
- b) Tratam-se de uma aspiração de grupos econômicos e/ou políticos que visam reproduzir seus domínios numa escala territorial menor?
- c) É um movimento articulado pela maioria dos atores locais?
- d) Até que ponto é viável o desmembramento territorial de toda e qualquer localidade?

É provável que esses questionamentos estejam quase sempre em pauta nos processos de emancipação político-administrativa de muitas localidades no Brasil. Na verdade, de maneira geral, os processos de luta pela emancipação política que fazem surgir novos municípios

que se articulam de diferentes maneiras com diferentes pesos para cada uma delas em cada caso específico.

Assim, muitas foram as mobilizações sociais de diferentes grupos que inspirados nos princípios democráticos, defendem e exigem seus direitos, seja através dos movimentos no campo, na luta pela reforma agrária, o movimento operário nas grandes cidades do país ou, principalmente, na luta pela redemocratização.

Nesse contexto, a realidade vivida pela população do município de Belterra, não se diferenciava da realidade das outras localidades que almejavam e alcançaram a autonomia política. No entanto, é possível afirmar que no movimento de emancipação de Belterra, em específico, estavam inseridos interesses econômicos, sociais, políticos, acompanhados de elementos culturais que reforçavam os ideais que norteavam esse processo.

Nesse caso, a participação da sociedade no movimento é imprescindível para que muitos dos entraves que o ameaçavam fossem desarticulados. Além das necessidades que afligiam a população de Belterra. Nesse sentido, destaca-se a relação existente entre a sociedade (moradores belterrenses) e o processo de emancipação municipal é visto como elementos propulsores na mobilização desse projeto de desenvolvimento.

Porém, antes de discussões mais aprofundadas sobre o processo de emancipação de Belterra, é necessário vermos um breve histórico desse processo na federação e uma visão desse processo no estado do Pará, onde está localizado o município emancipado de Belterra.

Com foco na emancipação no contexto do Brasil, segundo Silva (2008), em textos constitucionais anteriores ao ano de 1967, o tema “criação de Municípios” nem fora mencionado, embora a expressão “autonomia municipal” fosse empregada. Esse processo de autonomia político-administrativo não era tão difundido entre as pessoas e só ganhou força entre as décadas de 50 e 60, porém, entre 1970 e 1980 foi reprimido pelo regime militar. Esse movimento voltou a se intensificar apenas após o término do regime militar no Brasil.

Segundo Magalhães (2016, p. 01),

O início do processo de emancipação municipal no Brasil ocorreu por volta da década de 1930. Esse processo se intensificou nas décadas de 1950 e 1960 e foi restringido pelos governos militares entre 1970 e 1980. Após o término do regime militar, as emancipações se intensificaram novamente

Magalhães (2016) diz que a partir da Constituição Federal de 1988, os municípios passaram a ser considerados entes federativos e a desempenhar um papel mais relevante na administração pública brasileira. As comunas passaram a integrar expressamente a Federação, juntamente com os estados e o Distrito Federal. Em decorrência, os municípios receberam extenso e detalhado tratamentos constitucionais, com competências privativas ou em colaboração com o estado e a União.

QUADRO 1 – Número de distritos que buscam a emancipação

ESTADO	DISTRITOS EM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO
Amapá	11
Bahia	135
Ceará	36
Mato Grosso	30
Mato Grosso do Sul	3
Pará	28
Pernambuco	10
Rio Grande do Sul	34
Rondônia	8
Santa Catarina	6
São Paulo	74

Fonte: CNM – Confederação Nacional dos Municípios (2011)

Conforme pesquisa do CNM (2011), o principal motivo para o desmembramento está no esquecimento dado a esses distritos e por meio da emancipação buscam um aumento no recebimento de seus recursos. A atenção e os principais investimentos são feitos apenas em pequenas áreas dos municípios, deixando outras em desvantagens e em desigual tratamento os seus moradores. Entre as características presentes nesses municípios que buscam a autonomia político está o número de habitantes.

Conforme Magalhães (2016, p. 02)

É interessante observar que 94,5% dos 1.405 municípios instalados entre 1984 e 2000 têm menos de 20 mil habitantes. Entre os 1.018 municípios instalados entre 1991 e 2000, apenas 40 possuíam mais de 20 mil habitantes. O movimento de emancipação de municípios alterou significativamente a distribuição dos municípios por tamanhos da população e por regiões. Enquanto em 1940 apenas 2% dos municípios possuíam menos de cinco mil habitantes e 54,5% menos de 20 mil habitantes, em 2000 esses números passaram para 24,10% e 72,94%, respectivamente.

Ainda com base em Magalhães (2016), é possível afirmar que quase na sua totalidade os municípios criados, entre 1894 e 2000, possuem menos de 20 (vinte) mil habitantes. Com uma população pouco significativa esses municípios tornam-se menos responsáveis pela produção de impostos e em vez de produzir riquezas e ajudar na produção de divisas para o governo, passam a consumir mais. Sem falar, que muitos contam com os programas sociais como principais fontes de renda para manter seus gastos com alimentação e entre outros.

2.2 O ENSINO DA EMANCIPAÇÃO DE BELTERRA NA SALA DE AULA: PROPOSTA INTERVENTIVA

Baseando-se nos argumentos de Barros (2011) e Seal (2011), desenvolve-se 2 (duas) atividades de ensino, sendo 1 (uma) baseada no uso do jornal e a outra no debate oral em sala de aula, com o intuito de propor instrumentos que contribuam para um ensino de história em consonância com as habilidades atualmente requeridas pela sociedade que são as habilidades: oral, escrita e de argumentação. Além de mostrar que é possível aprender história com abordagem mais dinâmica, uma vez que esta disciplina escolar está carregada de informações fundamentais para formação docente.

Assim, objetivou-se trabalhar o processo de emancipação de Belterra nas aulas de história por perceber durante a atuação docente não haver nenhum interesse por parte dos docentes em abordar essa temática devido à falta de alternativas. Assim, visou-se contribuir para a abordagem do processo de emancipação político-administrativo de Belterra, e com a adaptação dos materiais utilizados nestas

atividades, é possível abordar a emancipação de outros municípios. Por meio dessa iniciativa, o facilitador e a escola estarão cumprindo seu papel que é formar seus alunos para atuarem de forma consciente na sociedade.

2.2.1 O ENSINO DA EMANCIPAÇÃO DE BELTERRA TENDO COMO BASE O USO DO JORNAL IMPRESSO

O jornal, no atual estágio, tornou-se um importante instrumento que vem apenas a somar os esforços já empreendidos pelos professores de História que é formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Esse meio de comunicação propicia a dinâmica de interação por veicular as informações das mais diversas e por apresentar-se sempre em constante renovação, sempre trazendo novas informações, tornando-se, assim, relevante na sala de aula, por trabalhar várias habilidades dentre elas: leitura, escrita, oralidade e retórica.

O uso desse meio de comunicação oferece ao aluno a dinamização de importantes habilidades que serão de grande destaque na sua formação tanto em História quanto nas demais matérias do currículo escolar. Devido ao constante contato com esse material, o jornal impresso, o aluno sem de dar conta passa a internalizar uma gama de informações que servirão de suporte para embasar seu ponto de vista.

Para oferecer ao professor um auxílio por meio do jornal impresso no tratamento da Emancipação de Belterra, apresentaremos uma atividade de ensino, ou seja, uma sugestão de como trabalhar esse tema nas aulas de História.

No primeiro momento, o professor deve traçar o objetivo que deseja alcançar com tal atividade. Para tanto, deverá decidir entre os diversos assuntos que estão presentes no tratamento da emancipação de Belterra. Conforme Brodbeck (2009), o objetivo traçado no planejamento da atividade de ensino em História será mais preciso e as chances de alcançar o objetivo pretendido pelo professor serão mais eficazes e mais produtivas para o aluno. Na atividade proposta, foca-se nas causas que motivaram as lideranças de Belterra a ir à busca da autonomia desse município.

Delimitado o objetivo de ensino, é importante também verificar o quanto está à aprendizagem sobre esse tema a ser abordado, pois ao se fazer um diagnóstico sobre a aprendizagem dos alunos, é possível encontrarmos as dificuldades e as dúvidas e sabendo onde estão pode-se intervir e deixar os alunos num nível equiparado entre eles para assim poderem caminhar num mesmo ritmo e também facilitando o trabalho do professor.

Segundo Brodbeck (2009, p. 07), “o professor não pode esperar que todos os alunos tenham noções parecidas ou mesmo uniformes sobre os diferentes conteúdos trabalhados em sala de aula”. Para essa autora, devido aos alunos apresentarem diferenças de conhecimento torna-se relevante trabalhar com foco nas dificuldades para deixá-los próximos em questão de conhecimento.

Após saber onde estão às dificuldades e as dúvidas dos alunos e feita uma intervenção. Passaremos a seleção do material que servirá de recurso, no nosso caso, o jornal impresso. Selecionaremos jornais que contenham notícias sobre o processo de emancipação de Belterra. Daremos preferência aos jornais que mostrarem os prós e contra a emancipação, para mostrar aos alunos os dois lados de uma mesma discussão.

Selecionado o material, passaremos a elaboração da atividade introdutória, pois como esse recurso didático não é tão familiar para muitos alunos do ensino básico da rede pública, torna-se interessante mostrar aos alunos sua estrutura, características, função, além das diversas formas de textos presentes neste arcabouço de textos.

Assim, no momento introdutório, haverá a distribuição de jornais entre os alunos para se familiarizarem com o mesmo. Em seguida, mostraremos as características próprias desse recurso. Após isso, abordam-se os diversos tipos de textos presentes no jornal. Ao final, faz-se uma avaliação simplificada para verificar o quanto foi à aquisição de conhecimento sobre o jornal pelos alunos. Para tanto, pede-se aos mesmos uma produção textual em forma de carta endereçada ao professor e dizendo o que aprendeu e se ainda persistiram as dúvidas.

Ocorrida à fase introdutória, passa-se ao tratamento da emancipação por meio do jornal na sala de aula. Nesse momento, faremos

a divisão da turma em 2 (dois) grupos, sendo um a favor da emancipação e o outro contra. E para subsidiar seus argumentos os alunos terão a sua disposição jornais que abordam a temática. Para auxiliar os alunos, o professor terá função de mediador e de orientador nos trabalhos com os grupos.

Assim, o grupo a favor da emancipação de Belterra deverá mostrar os motivos que, segundo sua fonte de pesquisa e os mesmos, demonstram ser relevante dar autonomia a Belterra, além de também mostrar os benefícios que trará a este município a sua separação do seu município mãe, no caso Santarém. Os alunos deverão criar cartazes e apresentá-los oralmente e defender a sua ideia positiva separação política e administrativa de Santarém.

O grupo contra a emancipação também deverá fundamentar sua apresentação com base no jornal e deverão elaborar cartazes e apresentar seus argumentos em defesa de sua ideia de forma oral. E na função de mediador, o professor, deverá fazer questionamentos além de abrir espaço para o grupo opositor de fazer perguntas sobre a temática, sempre buscando instigar os alunos, fazendo com que mostrem o quanto foi sua compreensão da emancipação de Belterra.

Finalizada essa fase, o professor deve fazer uma avaliação para verificar o quanto foi importante e produtiva para os alunos essa atividade. Nessa avaliação, os alunos deverão mostrar os momentos importantes e quais pontos devem melhorar e quais pontos tiveram êxito.

A escola, geralmente, apenas avalia o aluno e sempre se esquece de avaliar a si mesma como um todo. Assim, ao fazer a avaliação do professor e da atividade pelos alunos, é possível fazer os ajustes necessários que irão contribuir para atividades ainda mais eficazes no ensino da história com os próximos alunos.

Barros (2011), porém, recomenda que antes de sair por aí utilizando jornais em sala de aula, é preciso saber quais os objetivos a serem atendidos e, principalmente, quais serão os critérios a serem utilizados. Primeiramente, é preciso se designar qual será a faixa etária a quem serão dirigidos os estudos e de que forma será conduzido o exercício, pois se o conteúdo não se enquadrar a idade dos alunos,

o professor poderá tornar a atividade cansativa e sem propósito claro, não atingindo seu objetivo proposto.

Uma segunda preocupação é conhecer o tema que está sendo trabalhado, pois através de uma visão crítica se obtém a contextualização, assim o professor poderá extrair o máximo da atividade proposta, além desta ser bem mais prazerosa, a partir do momento que o assunto torna-se de domínio de todos. Uma terceira observação é que toda a classe esteja empenhada em participar, porém isto só será possível, se o professor despertar no aluno o interesse pela atividade. Apesar de este ser um desafio, ele pode ser facilitado se o tema for de interesse da maioria, pois os demais poderão ser inclusos na atividade, principalmente, através da divisão em grupos.

2.2.2 UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DA EMANCIPAÇÃO DE BELTERRA POR MEIO DO DEBATE ORAL

Falar em público é uma habilidade bastante admirada, pois ao falar diante de várias pessoas esse falante tem toda a atenção exclusivamente para si e ao mostrar uma boa dicção com bons argumentos sobre o assunto abordado demonstra um bom domínio dessa habilidade. Porém, devido a pouca ou nenhuma atenção dada durante a formação escolar desse falante, o mesmo em vez de apresentar um alto desempenho expõe insegurança, nervosismo, esquecimento etc. que enfraquecem sua apresentação oralizada.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 150),

Atribuem à educação formal escolar um papel diferenciado no ensino do oral, sugerindo que nessa instituição é preciso propor um trabalho didático mais sistemático que, em geral, não se processaria naturalmente nas relações extraescolares.

Trabalhar a oratória é também trabalhar a argumentação. Assim, para falar é necessário ter o que falar, para isso o aluno deve-se “encher” de conhecimento acerca de algo, refletir e comparar para assim criar seus próprios argumentos sobre tal temática. Para tal evento, o tratamento da oralidade e a defesa de sua ideia são relevantes.

Segundo Brodbeck (2009, p. 52), “as situações de debate e a

troca de opiniões pela leitura de textos produzidos pelos alunos são sugeridas em várias atividades como uma possibilidade de socialização e melhoria do aprendizado”. Assim, por meio dos debates e das apresentações orais podem ser trabalhadas as capacidades de falar, ouvir, argumentar e se manifestar.

Em se tratando do ensino da história, é relevante trabalhar as capacidades citadas pela autora supracitada. Pois, exige reflexão diante dos fatos apresentados, uma vez que o conhecimento histórico nunca estará pronto, pois novos dados e enfoques contribuirão constantemente para a construção desse saber.

Assim, para trabalhar o debate oral nas aulas de história sobre a temática da emancipação de Belterra. Propõe-se que o professor, assim como na atividade de ensino anterior, faça um levantamento do quanto está o conhecimento desse tema pelos alunos. E após encontrar as falhas os facilitadores devem atuar nessas dificuldades buscando deixar os alunos com menos dúvidas possíveis. Pois, com menos dúvidas terá um maior aproveitamento das etapas posteriores da atividade de ensino.

Depois de sanadas as dúvidas e as dificuldades dos alunos, passa-se para a aplicação da atividade de ensino. Assim, o professor deverá oferecer aos alunos materiais entre eles, jornais, revistas, livros didáticos e a internet. Nesta fase, é importante que o professor oriente os alunos como intuito de que os mesmos criem uma concepção própria acerca do processo de autonomia de Belterra.

Nessa atividade, dar-se ênfase ao trabalho individual, pois é importante verificar como se dá a criação de uma concepção apenas do autor acerca de algo. Compreende-se que o trabalho em grupo é primordial para o ser humano por favorecer a interação entre as pessoas. Mas, também percebe-se que muitos discentes pela facilidade que veem em apenas seguir o que pensam os demais do grupo nem se dão o trabalho de criar o seu argumento. E o momento destinado para interação entre os alunos será a parte de socialização da compreensão.

Assim, ao buscar informações para criar sua apresentação o aluno estará, além de aprender a temática da emancipação estará trabalhando outra habilidade que é a de pesquisar. E ainda estará

trabalhando a habilidade de criar seu acervo de conhecimento sobre o processo de emancipação, porém, por meio da adaptação dos materiais utilizados nestas atividades, é possível abordar a emancipação de outros municípios, além de trabalhar argumentação na sala de aula por meio da escrita e oralidade.

2.3 PROCEDIMENTOS METODÓLOGOS

A temática da divisão territorial com ênfase em municípios no ambiente escolar é foco recente de investigações na academia, e seus desdobramentos ainda desafiam as próprias políticas públicas no Brasil, por isso a sua relevância para este trabalho. Como metodologia para a realização deste trabalho se deu por meio de pesquisa de cunho bibliográfico, onde se busca o conhecimento científico acumulado sobre a temática.

Dessa forma, neste tópico, serão abordados aspectos concernentes à metodologia empregada para a realização da pesquisa, abrangendo objeto, obtenção dos dados, o trabalho de pesquisa e limites do estudo. Com base na revisão teórica sobre metodologia de pesquisa, este estudo envolve uma abordagem qualitativa, pelo estudo de caso e pela análise documental para a obtenção dos dados.

Os motivos desta opção também devem ficar claros no decorrer deste capítulo, assim como o estilo pelo qual foi alcançado o trabalho de pesquisa propriamente dito e, conseqüentemente, as limitações desta pesquisa. A pesquisa buscou refletir sobre a emancipação municipal de Belterra e sua potencialidade em sala de aula. Dessa forma, teve-se como objetivo verificar quais e como as atividades e conteúdo estão dispostos segundo documentos oficiais da instituição. A escolha por este objeto de pesquisa deu-se por perceber a relevância de pesquisas relativas ao ensino de história e geografia no contexto educacional. Assim, no setor educacional são poucos os estudos disponíveis na literatura que abordam a temática sob a ótica documental.

A área de ensino sobre divisões territoriais e processos emancipatórios na educação básica é onde ainda há uma necessidade de pesquisas científicas que venham a contribuir para a formação discente e

consciente de seu papel na sociedade. Dessa forma, a presente análise empregou o método bibliográfico e documental, por meio da pesquisa a artigos, trabalhos acadêmicos, bem como livros pertinentes à temática abordada.

Ou seja, a pesquisa bibliográfica consiste em ser desenvolvida tendo como bases apenas materiais ou pesquisas já elaboradas, constituindo-se principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos. Para tal proposta foram selecionadas obras, trabalhos acadêmicos e artigos científicos relativos à dinâmicas territoriais e prática pedagógica. Assim, como critérios de seleção para o arcabouço teórico que subsidiam a discussão.

Segundo Pádua (1997, p. 62):

Pesquisa documental é aqueles realizados a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Percebe-se certa semelhança entre as pesquisas bibliográfica e a documental, mas a diferença entre essas pesquisas reside na natureza de suas fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não ganharam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados em consonância com os objetos da pesquisa.

Assim, além de considerar os documentos de arquivos, instituições, igrejas, sindicatos etc., há também aqueles que já foram processados, mas podem adquirir outras explicações etc. Na pesquisa documental, acontece quase o mesmo processo da pesquisa bibliográfica, só que se utiliza um material mais diferenciado e que pode ser obtido em órgãos públicos ou até em instituições privadas e na bibliográfica as fontes dos dados da pesquisa são por meio de materiais localizados em bibliotecas.

Para tal proposta foram selecionadas obras, trabalhos acadêmicos e artigos científicos relativos ao currículo, legislação educacional, ensino de história e geografia e atuação docente. Assim, como critérios de seleção para o arcabouço teórico que embasaram o discurso.

Como instrumento para coleta e obtenção dos dados, foi necessária a seleção e classificação de documentos que abordam a concepção e objetos selecionados para esta pesquisa. Após seleção e classificação dos documentos, fez-se leitura, fichamento e reflexão a luz da fundamentação teórica.

Assim, a análise documental consiste, conforme Kelly (*apud* Gauthier, 1984, p. 296):

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Conforme dito acima, a pesquisa documental tem um caráter não influenciável, pois em outros tipos de pesquisa tem-se a influência direta ou indireta do pesquisador nos resultados, onde a simples presença pode exercer tendência aos resultados. Nessa perspectiva, deu-se preferência pela pesquisa documental, para tanto entre os documentos utilizados na pesquisa estão: divisões territoriais e legislação educacional vigente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa realizada, percebe-se que o planejamento escolar e o uso de recursos didáticos adequados e seguidos de maneira adequada podem proporcionar aos alunos da educação básica a aquisição de conhecimentos primordiais e que serão o alicerce para as séries posteriores.

Em relação aos professores, os mesmos devem mostrar consciência da relevância do planejamento escolar e conhecer as consequências do seu uso adequado para estimular uma prática de ensino efetiva, utilizando recursos didáticos de acordo com os conteúdos propostos para educação básica, estimulando o desenvolvimento cognitivo por meio do uso de recursos que passam por uma reflexão no qual pode ser verificada sua viabilidade e relevância pedagógica.

O ensino de história e geografia como instrumento sempre

acompanha na educação promovendo conhecimento, desenvolvimento, habilidades e auxilia no processo de socialização. O ensino de história e geografia deve trabalhar a criatividade e o pensamento crítico aliado ao raciocínio de forma descontraída. Quando realizada em grupo, promove a socialização. O profissional capacitado deve planejar e organizar suas atividades, fazendo de práticas inovadoras não só como diversão, mais um instrumento eficiente no aprendizado.

Todas as escolas oferecem materiais diversificados para o trabalho, no entanto poucas escolas dispõem de espaços adequados para criança aprender, o que pode dificultar o processo de ensino. Através dele a criança amplia suas experiências e tem oportunidade de compreender-se dentro das relações sociais em que vive. Portanto, diante da pesquisa, pode-se dizer que as atividades despertam no aluno uma aprendizagem significativa quando os conteúdos são planejados e dirigidos, levando a criança a desenvolver seus conhecimentos de forma espontânea e não imposta.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. de. **A Contribuição do Uso dos Jornais no Ensino de História em Sala de Aula**. Disponível em: http://www.utp.br/lep/N1/artigos/a_contribuicao.pdf . Acesso em: 08 Nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. V. 5. História e Geografia. Orientações Didáticas. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRODBECK, M. de S. L. **O Ensino da História: Um Processo de Construção Permanente**. Curitiba: Modulo Editora: 2009.

CNM – Confederação Nacional de Municípios. **Emancipação Político Administrativo de Distritos Brasileiros 418 Distritos Aguardam Emancipação**. Disponível em <http://portal.cnm.org.br/sites/9000/9070/Estudos/DesenvolvimentoSocial/pesquisaemancipacoesdedistritos.pdf>. Acesso em: 08 Nov. 2016.

GAUTHIER, B. (org.) **Recherche social e De la probkmatique à la collecte des données**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1984.

JESUS, E. M. **Emancipação Municipal: Uma Estratégia para o**

Desenvolvimento Local? O Caso de Varzedo/BA. Dissertação de Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional. São Antônio de Jesus/BA, UNEB/DCH, 2008.

MAGALHÃES, J. C. **Emancipação Político-Administrativa de Municípios no Brasil.** Disponível em: http://desafios2.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Capitulo1_30.pdf. Acesso em: 08 Nov. 2016.

PÁDUA, E. M. M. de. O Processo de Pesquisa. In: _____. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática.** Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis).

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEAL, A. G. de S. **O Ensino da Argumentação por Meio do Trabalho com Gêneros Orais Formais em Livros Didáticos de História.** Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6300--Int.pdf>. Acesso em: 08 Nov. 2016.

SILVA, F. J. da. **A Divisão Político-Administrativa do Estado de Santa Catarina: do Passado ao Presente.** Dissertação de Mestrado Profissional em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Sócio-Ambiental. Florianópolis/SC, UDESC/FAED, 2008.

O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR

Maria Aparecida Rodrigues de Sousa Voltolini¹

Luciana Raimunda de Lana Costa²

Elizete Dall' Comune Hunhoff³

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Paulo Freire (1997, p.23)

INTRODUÇÃO

As demandas enfrentadas pela instituição escolar **têm aumentado** a cada dia. A escola se vê envolvida entre situações de ensino e conscientização acerca de temas diversos que envolvem desde a cognição à ética, como ferramentas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, não são poucas as inserções feitas por professores/

-
- 1 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Especialista em leitura, literatura e produção de texto. Professora da Escola Estadual Senador Filinto Muller, no município de Arenópolis-MT. E-mail:maria.rod.tga@unemat.br Lattes <http://lattes.cnpq.br/8473791807195904>.
 - 2 Doutoranda em Estudos Literários na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Tangará da Serra, MT, Brasil. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, no município de Comodoro-MT. E-mail:luciana.costa@unemat.br. orcid.org/0000-0002-3298-7861.
 - 3 Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, MT. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: elizetedh@unemat.br. Lattes <http://lattes.cnpq.br/0976604031813468>.

educadores que, reconhecendo e visualizando a necessidade, desenvolvem projetos interventivos para além do que (em tese) deveria ser o papel do professor: mediar o conhecimento e a aprendizagem.

A escola onde realizamos a pesquisa aqui descrita **não é isenta de conflitos** que culminam em desafios, assim como as demais escolas do estado e do país. Essa instituição carece de apoio, pois, enfrenta problemas disciplinares e comportamentais que nem sempre são simples de serem resolvidos, como o *bullying*. Assim, neste artigo co-tejamos refletir sobre um projeto de inserção desenvolvido em 2018, cujo objetivo foi prevenir e conscientizar toda a comunidade escolar quanto à presença desse tipo de violência, em suas diversas facetas.

A metodologia utilizada foram a observação, a análise e a pesquisa de campo e bibliográfica, no intuito de que compreendêssemos como ocorre o *bullying* e, em seguida, intervir com ações conscientizadoras, por meio de palestras, leituras de textos alusivos ao tema, debates, encenações, vídeos. Tudo para promover a possível mudança de comportamentos dos alunos em relação tanto às pessoas que praticam, quanto às que sofrem a violência.

Utilizamos como aporte teórico obras de autores que trazem abordagens ao tema, como Paulo Freire (1989, 1997, 2006), Gasparin (2007), Silva (2010), Fante (2005), Oliveira (2002), Jauss (1994), Candido (1992), também o filme *O extraordinário*, baseado no livro homônimo, de R. J. Palacio.

Este texto está dividido em duas partes. Na primeira, contextualizamos o leitor sobre os conceitos e sentidos acerca da problemática do *bullying*. Na segunda, trouxemos reflexões a cerca de uma atividade proposta na Escola Plena Senador Filinto Muller, com o Projeto Interventivo “Um por todos e todos contra o *bullying*”, cujos resultados podem servir de inspiração a outras escolas que, em períodos de aulas presenciais e também virtuais, enfrentam desafios quanto à violência declarada ou velada do *bullying* no espaço escolar, físico e virtual.

Sentidos possíveis a partir do termo *bullying*

O termo *bullying* vem da palavra inglesa *bully*. Segundo Fante (2005, p. 14), traz em uma tradução literal de *bully*, sentidos significativos como “[...] valentão, tirano, brutalizador ou amedrontador.” Quem o pratica é alguém que precisa estar sempre no centro das atenções, que queira passar uma imagem de poder em relação aos outros seres, que lhe parecem inferiores.

O bullying é um subconjunto de comportamentos agressivos que envolvem intimidações, insultos, assédios, exclusões e discriminações de todo gênero. [...] são atitudes caracterizadas pela repetição e, pelo desequilíbrio de poder e pela violência que, geralmente, acontece sem motivo aparente, cuja finalidade é de maltratar, intimidar, provocar dor, angústia e sofrimento. (FANTE, 2005, p. 28).

O termo *bullying* se refere a todo tipo de agressão que faz com que o outro se sinta inferior, não somente no ambiente escolar. Caracteriza-se pela ação repetitiva de incomodar o outro, seja com agressão física, verbal ou *on line* (*cyberbullying*). Sentimos que a violência vem crescendo a cada ano em nossas escolas, fato que nos preocupa porque observamos que essa prática vem se tornando corriqueira. Parece, em muitos casos, fazer parte do cotidiano dos educandos. Muitas agressões são chamadas de brincadeira, como algo que não deva ser levado a sério, porém, isso deve ser analisado e refletido com os discentes, pois causam mágoas, ferem o outro, e podem trazer consequências graves, como traumas, inseguranças e ações revidatórias graves, como trazem muitos relatos policiais.

Bullying é uma palavra utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Dentre esses comportamentos podemos destacar agressões, os assédios e as ações desrespeitosas, todos realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores. (SILVA, 2010 p.21).

As ações proferidas pelos agressores são intencionais, eles sabem e querem fazê-las, no entanto, nem sempre estão cientes das consequências dessas atitudes que, para os autores, podem não ser tidas como agressões. Antes, entendem e postulam serem brincadeiras.

Observa-se as manifestações do *bullying* em atitudes de

xingamento, gozação, humilhação, zombaria, isolamento, apelidos, ironia, preconceitos, situações que acompanham a criança e, esta, muitas vezes, não é capaz de resolver tal situação sozinha. É pertinente analisar como as consequências do *bullying* agem sobre os alunos, a ponto de levá-los a manifestarem o desejo de desistir de frequentar a escola, devido ao sofrimento contínuo no ambiente escolar.

Para Silva, o *bullying* não é mais só uma questão escolar, são atitudes que se disseminaram por toda parte, tornando-se uma questão de ordem escolar, de saúde pública. A autora enfatiza:

Não tenho dúvidas de que o *bullying* não pode ser mais tratado como um fenômeno exclusivo da área educacional. Atualmente ele já é definido como um problema de saúde pública e, por isso mesmo, deve entrar na pauta de todos os profissionais que atuam na área médica, psicológica e assistencial de uma forma mais abrangente. (2010, p. 14).

Consoante à afirmação acima, também entendemos que o *bullying* não é um ato corriqueiro ou a mera violência, já que a agressividade ocorrida em suas manifestações não se limita simplesmente a um fato isolado, mas a agressões contínuas, que tornam o aluno prisioneiro do agressor. Este é, ao mesmo tempo, uma vítima que em forma de agressividade, demonstra em suas atitudes a falta de afetividade, originárias de ações sofridas e/ou observadas. Ou seja, a “O que lhes falta, de forma explícita, é afeto pelos outros. Essa afetividade deficitária (parcial ou total) pode ter origem em lares desestruturados ou no próprio temperamento do jovem.” (SILVA, 2010, p. 44).

Conforme Fante (2005, p. 71), “[...] o caso da vítima agressora, que é o sujeito que sofre a violência e transfere a indignação em forma de agressão a crianças mais frágeis”. Então, muitos alunos que são vítimas do *bullying* acabam se tornando agressores para reprimir o sentimento de humilhação e indignação, transferindo para os colegas a mesma violência sofrida.

Silva (Ib. p. 45) aponta a existência de sujeitos espectadores do *bullying*, mas que se calam, na maioria vezes por medo de se tornarem alvos do agressor. Essas testemunhas passivas também sofrem pelo fato de não conseguirem acabar com o sofrimento das vítimas,

seus colegas. Silva (2010, p. 81-82) cita as *Análises de Olweus* (1978) e afirma que

O objetivo principal de Olweus era avaliar as taxas de ocorrência do bullying e as formas pelas quais ele se apresentava na vida escolar das crianças e dos adolescentes de seu país. Em 1989, o estudo constatou que um em cada sete alunos encontrava-se envolvido em casos de bullying, tanto no papel de vítima como no de agressor. Em 1993, ele publicou um livro intitulado *Bullying at School*, em que divulgou os resultados de seus estudos, discutiu o problema e apresentou intervenções e formas de identificar agressores e vítimas.

O autor ainda enfatiza, à luz de Olweus, que as crianças, vítimas de *bullying*, possuem dificuldades para desenvolver a autodefesa e que, normalmente, são ansiosas, amedrontadas, inseguras ou são isoladas por não possuírem habilidades de socialização. Então, entendemos o quanto é necessário que pais e professores estejam atentos e em observação constante. É importante ainda que ajudem a evitar possíveis ocorrências com seus filhos e alunos, na escola e fora dela, em quaisquer das posições. Mas também que os ensine a conversar sobre o assunto, a se colocar, a denunciar situações de constrangimento dentro ou fora do espaço escolar.

***Bullying* - a tipificação das vítimas e dos agressores**

Os problemas ocasionados pela prática do *bullying* prejudicam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos. Para que ocorra o *bullying* há alguns tipos de envolvidos, denominados de vítimas típicas, vítimas provocadoras, vítimas agressivas, testemunhas ou espectadores e os agressores.

Segundo Fante (2005, p. 71), a vítima típica refere-se ao indivíduo que sofre repetidas vezes a agressão e não resolve a situação por não conseguir se impor. Na maioria das vezes, essa vítima é tímida, insegura, submissa e possui baixa autoestima, que a impede de reagir contra a violência sofrida. Esse caso retrata as características dos envolvidos como uma vítima típica, sendo que a maioria dos alunos que sofrem *bullying* na escola possui o comportamento de timidez,

retração e dificuldades de socialização.

A vítima provocadora é caracterizada pela personalidade agressiva, pois, tenta revidar a agressão, mas, geralmente, isso acontece de forma ineficaz e são pessoas que sofrem maus tratos, apelidos, gozações e buscam resolver o problema sozinhos. (FANTE, 2005, p. 71). Fazem isso na intenção de conseguir libertar-se dessa violência. No entanto, acabam sofrendo repressões, agressões e chegam ao extremo de desistir do próprio direito à liberdade.

Os agressores são aqueles que agridem os mais fracos, podem ser do sexo feminino ou masculino, veem sua agressividade como qualidade. Geralmente, estão em maior número entre os alunos da escola. Isto posto, sabemos que a atitude de quem pratica o *bullying* acarreta para/na escola uma sensação de “[...] desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica”. (FREIRE, 1987, p.16).

Além de agressores e agredidos, há aqueles alunos que nem sofrem e nem praticam o *bullying*, mas acabam sofrendo as consequências, visto que presenciam situações vivenciadas pelas vítimas. É comum encontrarmos entre os alunos que não praticam ou sofrem o *bullying*, aqueles que ficam constrangidos, pois, sentem-se inertes frente à tamanha violência. Se sentem incapazes de tomar uma providência ou denunciar as cenas presenciadas por medo de se tornarem também vítimas. Ou seja,

[...] permanecem acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 1987, p.19). (Grifos do autor).

Embora os sentidos dessa citação se adapte a questões sociais mais abrangentes do que o *bullying*, entendemos que a percepção e desconstrução do *status quo* se inicia nas bases da aprendizagem, no

Ensino Fundamental e Básico, momento em que o estudante tem a oportunidade de avaliar a si e ao meio, abstrair ou refutar comportamentos “[...] de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o **ser menos**”. (FREIRE, 1987, p. 16. (Grifo do autor).

Em se tratando de aprendizagem, a violência prejudica a todas as partes, seja de qual ordem for, inclusive para quem assiste aos acontecimentos, pois,

[...] é uma das causas do desinteresse, da falta de concentração nos estudos, da perda de dias letivos e da vontade de assistir às aulas, por ficarem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, trazendo prejuízo para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p.81).

Para além do desinteresse e baixo desenvolvimento intelectual, o *bullying* coloca todas as partes da comunidade escolar em questionamento sobre a sua real condição e papel frente à violência e, na maioria dos casos, provoca a sensação de impotência, com consequências psicológicas e sociais em vários níveis, na própria escola.

Conforme Fante (2005, p. 29), o fenômeno *bullying* já está na escola há muito tempo, porém, de forma oculta e sutil, passa despercebido ao professor, pois, a maioria das agressões acontece longe dos adultos, tornando-se desconhecida aos olhos dos profissionais da escola. Destaca também alguns fatores internos à escola que podem ser responsáveis pelos comportamentos agressivos, tais como: o clima escolar, as relações interpessoais e a relação professor - aluno. Dessa forma, o clima escolar é caracterizado pela socialização e busca pela equidade entre os alunos. Entendemos que a indiferença, a alienação, a falta de projetos e a falta de profissionais de apoio também propiciam a presença das agressões no ambiente escolar.

O papel da escola no combate ao *bullying*

As manifestações do *bullying* ocorrem no cotidianamente e, por vezes, passam despercebidas aos olhos dos profissionais da educação, geralmente, por dois motivos: ou pelo desconhecimento de como agir ou por desconsiderar as agressões, tratando-as como lúdicas. Todavia,

é notório o sofrimento do aluno quando submetido ao *bullying* e a sua dificuldade em libertar-se de tal violência.

Segundo Fante (2005, p. 67), o *bullying* ocorre com maior frequência na sala de aula, por isso o professor se torna um personagem herói, em seu ambiente de atuação, no seu combate. Os alunos, muitas vezes, desrespeitam a presença dos professores e promovem, mesmo na sala de aula, um ambiente de insegurança, com constantes conflitos, onde até o professor acaba por tornar-se vítima do *bullying*.

A escola pode e deve nortear um caminho para influenciar na mudança de ideias, de comportamentos e valores, tanto para os profissionais que precisam estar preparados para enfrentar o *bullying*, quanto para os alunos que precisam aprender a agir de forma responsável, consciente e autônoma, frente às situações que se apresentarem.

As comunidades escolar e acadêmica têm apresentado preocupação com a capacitação dos professores, sobre como lidar ou diminuir os casos de abusos, pois, estão diretamente ligados ao processo de ensino. Por isso, entendemos que o *bullying*, como violência escolar, deveria merecer maior atenção, não só da escola, mas também governamental, para a possível redução desse fenômeno desafiador.

O professor, sensível aos problemas educacionais, pode influenciar no processo de desenvolvimento do caráter da criança, visando a socializá-la com os demais colegas. Nesse contexto, a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento do relacionamento social discente, pois, o professor possui o papel do mediador no processo de interação, ao desenvolver a sociabilidade do aluno com o grupo escolar.

Contudo, a escola estará contribuindo com as manifestações do *bullying* quando se aliena, quando não propicia situações sociais e educativas que elevem, que promovam as interrelações entre alunos e professores, seja por manter ações hostis, autoritárias, repressivas ou que excludente. Tais ações podem ocorrer pelo despreparo do professor, por este não saber lidar com situações conflituosas na sala de aula. Entretanto,

É necessário que cada instituição escolar brasileira enfrente as violências escolares com firmeza e altivez pedagógica. A paz se

constrói tão cedo quanto possível porque - não é demais repetir a Constituição da UNESCO - se a guerra nasce nas mentes dos homens, também nelas se pode e deve construir a paz. Em outras palavras, é por intermédio de uma educação de qualidade que consiga mobilizar o potencial criativo de crianças e jovens e assegurar o desenvolvimento pleno de sua autoestima, é que haveremos de formar mentes voltadas para a construção de uma cultura de paz. (WERTHEIN. *In* ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 12).

Deve-se edificar a paz e a solidariedade desde a mais tenra idade. Corroboramos que a boa convivência, muito além de ser um direito e um dever, constitui-se como caráter basilar emocional, psicológico e social e, assim como a equipe docente se preocupa em transmitir conhecimento cognitivo, a empatia precisa também ser ensinada e praticada na escola.

Atividade desenvolvida na inserção⁴

O projeto proposto à escola visou levar aos alunos a aprenderem a se socializar, a desenvolverem responsabilidades, defenderem ideias e, acima de tudo, a serem protagonistas. A máxima do projeto foi: “Um por todos e todos contra o *bullying*”, com o objetivo claro de não somente proporcionar o contato e a interação entre os alunos, mas discutir o assunto sobre intolerância, preconceito, abuso, agressões no ambiente social, escolar ou não, e incentivá-los a terem atitudes éticas e respeitadas, fazendo-os refletir a respeito do *bullying* e as suas consequências.

4 Projeto de inserção desenvolvido na A Escola Estadual Senador Filinto Muller. Esta localiza-se na Rua Glicério Martins Pinto, nº 23, Bairro Vila Nova, município de Arenópolis, Estado do Mato Grosso.

Segundo dados do Censo Escolar de 2018, a escola possui 377 alunos em Ensino Médio (230 alunos) e EJA (147 alunos), além de atender a 11 alunos de Educação Especial pertencentes tanto à zona urbana quanto à zona rural. Oferece alimentação escolar aos alunos, atendimento educacional especializado e atividade complementar. A instituição tem o compromisso de formar jovens protagonistas que sejam capazes de conviver em harmonia, respeitando e aceitando as diferenças dentro de princípios de consciência moral e cidadã, para atuarem na sociedade como atores e não como meros espectadores.

No desenvolvimento do projeto preocupamo-nos ainda em debater as atitudes, músicas, piadas, expressões que parecem brincadeiras e que ocorrem, mesmo de forma sutil. Rodrigues (2003, p. 83) afirma que “[...] há uma necessidade de que os educadores identifiquem as experiências de vida dos alunos, em busca de promover a compreensão da realidade cultural e da participação ativa da sociedade”.

Na elaboração do projeto, buscamos pensar em alternativas para amenizar a ação do *bullying* no espaço escolar, também para tornar o aluno protagonista da própria aprendizagem, por meio de trabalhos de pesquisas e participações orais.

Como meio de ensinar aos alunos estratégias anti *bullying*, no desenrolar das atividades do projeto, oferecemos aos discentes o suporte moral com variados temas: preconceitos, racismo, aparência, apresentados com dinâmicas, teatro, filmes elucidativos, documentários, *slides* e palestras. Procuramos demonstrar, ensinar e refletir sobre como agir diante do problema, visando a melhorar a convivência e a harmonia no ambiente escolar.

O desenvolvimento do Projeto “Um por todos e todos contra o *Bullying*”

A escola Plena Senador Filinto Müller, em seu PPP, tem como um dos objetivos um ensino visando à educação para a cidadania. Sobre isso, Oliveira cita a importância de ensinar a criança a respeitar e buscar entender a cultura, os costumes e as preferências dos colegas:

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferência, ser aceita em suas características físicas e morais, receber demonstração de interesse em saber as razões da ausência de outra criança e criar formas não violentas de soluções de conflitos. (OLIVEIRA, 2002, p. 52).

Para a concretização do cumprimento dos objetivos para todas

as turmas do Ensino Médio, buscamos no coletivo escolar a ajuda para desenvolver as ações interventivas. Contamos com os professores de português, inglês, educação física e história, além dos orientadores de Linguagem e Humanas. Os trabalhos foram divididos em quatro fases. Na primeira, os professores trabalharam a conceituação do tema *bullying* por meio de *slides*, vídeos e rodas de conversa. Nessa fase, os alunos foram estimulados a falarem sobre o assunto. Alguns desabafaram, expuseram que já haviam sofrido *bullying*, outros que sofriam e houve os que assumiram sua prática.

Na fase seguinte, planejamos um meio de mexer concretamente com as emoções e a razão dos adolescentes, visando a gerar a discussão em sala. Escolhemos fazer a exibição do filme “O extraordinário” (2017)⁵, cuja narrativa traz a história de Augie Pulman, um menino que nasceu com uma deformação facial de origem genética, a síndrome de Treacher, e luta para se sentir inserido socialmente. O garoto, quando saía à rua, escondia o rosto sob um capacete de astronauta. Foi alfabetizado em casa e quando os pais decidiram matriculá-lo na escola, enfrenta os olhares de estranheza dos colegas, o isolamento e o *bullying*. Mas, também é na escola que ele consegue se superar, fazer amizades que o ajudam a sair de seu casulo.

Já na terceira fase foram desenvolvidas outras atividades, a partir do entendimento do filme, como a criação de folders, cartazes, frases de combate ao *bullying*, palestras estas na terceira etapa do projeto. Percebemos que por meio da exibição do filme e sua interpretação coletiva, foi possível desenvolver um diálogo entre o enredo e a realidade da escola. Assim, os educandos puderam exercer o seu poder de argumentação a respeito de assuntos antes desconhecidos e/ou evitados no ambiente escolar, como ocorre em relação ao *bullying*, fenômeno vivenciado por muitos, mas ainda pouco esclarecido e discutido.

Na quarta etapa o objetivo era compartilhar os conhecimentos adquiridos com o projeto com estudantes de outras escolas, assim realizar uma maratona contra o *bullying* percorrendo as escolas do município. Para a execução dessa quarta foram escolhidos alguns alunos

5 O filme “O extraordinário” foi dirigido por Stephen Chbosky e teve o roteiro escrito por Steve Conrad.

que se destacaram como protagonistas para formarem a equipe que estaria indo nas escolas e palestrando sobre a temática, suas características e efeitos desastrosos nas vítimas. Para tanto, os estudantes produziram teatro sobre o assunto, música, slides, jogral e panfletos. O material impresso foi distribuído na escola, nas ruas e no centro da cidade. Esta fase do projeto de intervenção foi pensada levando em conta a premissa de que projeto de intervenção é uma metodologia eficaz no desenvolvimento do alunado, mas somente se o projeto de inserção contribuir para que os discentes possam adotar atitudes de respeito com o próximo, “alguns estudos têm vindo a destacar a eficácia de intervenções focadas em desenvolver competências sociais e emocionais nas escolas, como forma de dar resposta ao *bullying*” (MATOS 2013, p. 22). Neste sentido, percebemos que o projeto contribuiu não só para diminuir a incidência de *bullying* na escola Senador Filinto Muller, mas também em outras instituições escolares do município.

Salientamos que a adaptação fílmica não se limita ao recorte do texto principal, tampouco à sua remontagem, pois ela é uma recriação do texto fonte. O primeiro plano da narrativa coletiva (escritor, câmeras, editores, diretor) trata predominantemente do *bullying*, embora outros temas possam ser observados, como o preconceito, a superação, o sentimento de pertencimento, a autoaceitação, o posicionamento de pais e educadores, a empatia, a dinâmica familiar e a inclusão social. Sugerimos aos alunos a leitura do livro *O extraordinário*, de R. J. Palacio, romance homônimo ao filme e destacamos a importância de terem o contato com a literatura, com o texto original. Todavia, nesse momento o foco foi provocar a reflexão sobre as manifestações do *bullying* na escola.

O *bullying* é um fenômeno que afeta a vida das pessoas ao redor do mundo, causa transtornos psicossociais. No filme “O extraordinário” os alunos puderam compreender a realidade do fenômeno, de uma forma didática, artística e lúdica, entender não só a realidade vivenciada pelo protagonista, mas por verossimilhança, suas próprias frustrações. Nos debates sugeriram outras formas de violência trazidas de suas próprias experiências e realidade: Síndrome de Down, TEA (Transtorno do Espectro Autista), Síndrome de Tourette, estrabismo,

lábio leporino, entre outros. Quando se tem ou se promovem situações de compaixão com exagero em relação à pessoa que apresenta tais características também causa o efeito de constrangimento e intimidação.

Os discentes puderam refletir sobre as diversas formas de *bullying*, geradas pelos temas advindos do filme, desde a simples curiosidade ao sarcasmo velado, como aconteceu no primeiro encontro de Augie (protagonista do filme) com os amigos, fatos que perpassam pelas piadas até a agressão física. A gozação sofrida em sala de aula quando o personagem Julian faz associação de Augie a um personagem de *Star Wars* causou um despertar de consciência.

O *bullying* não afeta apenas a vítima. Afeta também a família que se sente impotente e insegura sobre os rumos a seguir. No filme, o pai de Augie hesita em enviá-lo à escola; a irmã teme em convidar o irmão para a apresentação de teatro.

Quanto ao agressor, percebemos que o comportamento familiar possui destaque e (em algumas situações) pode ser a principal mola propulsora para o seu comportamento agressivo. Isso, no filme, foi constatado na atitude da mãe de Julian, esta expressou ter desprezo pela deformidade do protagonista, servindo de mau exemplo ao filho, que tem seus atos abusivos minimizados por ela. Percebemos a importância da família no processo da criança e na participação/cooperação da desta na escola:

Não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o caráter. Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, apenas do incentivo; em outros, de uma participação efetiva no aprendizado, ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola. Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente. (CHALITA, 2004, p.17).

A omissão ou a inobservância da família em relação aos fatos que circundam seus filhos pode resultar em comportamentos que deslocam a noção de limites. A família tem uma importância fundamental na esfera social e deve ser presença marcante na vida escolar

do educando, se possível, ser exemplar aos filhos, para que possam compreender o senso de empatia e respeito.

Augie, personagem do filme, mostra ao espectador o que deve ou não ser feito diante do que se considera como “diferente”, demonstra o quanto todas as pessoas diferem, com lições de humanidade. Entendemos que a escola, gestão e corpo docente, não pode e não deve se esquivar da responsabilidade de se posicionar frente à presença do *bullying*. No filme, as ações da escola foram demoradas e mesmo confusas perante situações de conflitos. Isso ocorre, por exemplo, quando o diretor, no momento que conhece Augie, faz brincadeiras com o seu próprio nome, tentando fazer Augie se sentisse melhor com sua situação conflituosa, como se dissesse: “Está vendo? Todos passamos por constrangimentos ou temos algo a que nos envergonhar ou nos fazer sentir menores”. O comportamento do diretor, embora bem-intencionado, deixa claro a insegurança e falta de preparo que muitas escolas têm ao lidar com o problema de abusos e preconceitos. Fica a pergunta para o espectador: se Augie não tivesse a síndrome de Treacher, o comportamento do diretor seria o mesmo? Faz-se necessário que a instituição escolar se prepare para assumir seu papel de liderança diante das dificuldades que surgem e são vivenciadas em seu ambiente.

[...] um ambiente pedagógico pacífico e estimulante é condição prévia para a aprendizagem e o processo educativo como um todo. Por isso mesmo, superar as violências nas escolas é um investimento de seguro retorno em favor do padrão de qualidade. (WERTHEIN, In ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 12).

Um ponto questionado pelos alunos participantes do projeto sobre o enredo do filme foi justamente a atitude antipedagógica do diretor, quando este admite que imagina qual seja a motivação de uma briga, mas não investiga o caso, e falha em sua liderança. Ou mesmo a atitude de outro personagem que presencia uma piada preconceituosa em sala, incomoda-se, mas não se coloca contra. Assim, pensamos que a seriedade, o compromisso com outro deve estar em primazia nas ações e objetivos da docência.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de

ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2006, p.24).

Por meio do conflito vivido pela personagem principal, assim como a sua segregação no decorrer da trama, os alunos puderam falar sobre o tema e até mesmo tecer depoimentos, relatar experiências. Tudo foi ferramenta para ensinar valores, discutir sentimentos de superação e aceitação das diferenças, com o intuito de melhorar as relações interpessoais.

Projeto de intervenção - a recepção do filme “O extraordinário”

Assim como a literatura humaniza, ao ser transposta para o filme, também exerce a função de tornar o espectador mais sensível às vicissitudes, à própria existência.

[...] porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento [...] (CANDIDO, 1992, p.13)

Candido provoca-nos à reflexão de que o sujeito, imbuído em um contexto ficcional, sente-se também mergulhado na história. Desse modo, percebemos que a relação entre a ficção e a *práxis* pedagógica alcança patamares maiores do que o deleite ou a diversão. Promove a criticidade.

A partir da exibição do filme “Extraordinário”, foram discutidos diversos conceitos como: normalidade, *bullying*, corporeidade, preconceitos, entre outros, por meio de atividades diversas, tais como: debates, criação de vídeos, leituras, dinâmicas de grupo, entre outras ações de reflexão e análise.

Logo após a exibição, cada classe de alunos era convidada a se posicionar em círculo, e em diálogo, com algumas questões pré-elaboradas, refletir sobre os temas abordados no filme. Percebemos que muitos estudantes se identificaram, tiveram empatia ou se sentiram no lugar do protagonista, pois já tinham experienciado situações de

discriminação, como as apresentadas. Neste sentido, Jauss (1994) na *Estética da Recepção* salienta:

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. (JAUSS, 1994, p. 28).

Os alunos perceberam a obra fílmica e a situação nela apresentada como algo que partiu do real, de acordo com a historicidade de cada um. Isto porque “[...] ler o mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 09). Isto significa que o olhar do aluno para o filme se constituiu conforme suas vivências, experiências e (até mesmo) memórias.

A arte pode contribuir para o desenvolvimento da consciência por meio de situações apresentadas na ficção. Esta pode ser a representação do real de algo ou alguém, mostra que o ser humano pode evoluir quando está inclinado à mudança.

É preciso que o **eu** oprimido rompa esta quase “aderência” ao **tu** opressor, dele “afastando-se”, para **objetivá-lo**, somente quando se reconhece criticamente em contradição com aquele. Esta mudança qualitativa da percepção do mundo, que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como objetivo de sua teoria da ação. (FREIRE, 1987, p.87). (Grifos do autor).

Ao perceberem que o protagonista era afetado pelo tratamento dos colegas, os nossos alunos também perceberam que algumas ações praticadas no espaço escolar como brincadeira, não o eram, causavam dissabores. Ao assistirem o sofrimento daquele menino, os alunos puderam repensar suas atitudes, reavaliar o comportamento, assim como compreender que a tolerância e o respeito mútuo fazem-se necessários no dia a dia.

A atividade de assistir ao filme, relacionada com as pesquisas e debates, fez com que os alunos refletissem sobre suas atitudes com relação aos colegas e o tratamento com as pessoas em geral. Percebemos

que a arte, filme e literatura, exercem uma função social pelo fato do leitor/expectador visualizar aspectos de sua prática cotidiana, no caso dos alunos reconhecerem nas atitudes das personagens, semelhanças com atuações de sua vida escolar. Segundo Jauss:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando o seu entendimento de mundo, e assim, retroagindo sobre o seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50).

Vemos o espectador como o leitor literário, pois, o uso do filme com finalidade pedagógica somente tem sentido se provocar à reflexão e se constituir como experiência na vida do espectador, se provocar mudanças e contribuir para a evolução pessoal do estudante. Assim atribuímos um papel social e formador ao filme trabalhado no projeto de intervenção.

Diante do que foi abordado no projeto de intervenção e do depoimento dos alunos entendemos que é essencial combater essa prática diariamente, as instituições escolares devem adotar ações de conscientização que abordem a necessidade de derrubar preconceitos, incentivar a cooperação e trabalhar para criar uma cultura de paz que envolvam escola e comunidade, todos no combate desta prática que se tornou um problema crônico que faz muitas vítimas.

Considerações finais

O *bullying* é um fenômeno de extrema complexidade e que precisa ser investigado de maneira profunda, para que seja possível compreender suas diversas facetas. Os papéis de participação, os tipos de agressões mais prevalentes e os locais mais utilizados para a prática dessas atitudes violentas são informações indispensáveis quando se tenta buscar alternativas de redução para tais comportamentos.

Com a elaboração e aplicação do Projeto de Intervenção “Um por todos, todos contra o *bullying*” foi possível a reflexão e a constatação de importantes resultados relacionados ao processo de socialização de estudantes e professores. Percebemos, com o desenvolvimento

do projeto e as pesquisas feitas dentro e fora da escola, que o tema aparece imbricado com outras problemáticas, como a indisciplina, a violência escolar e a desestrutura familiar.

Sendo assim, ao trabalhar com projetos que contribuam para o combate ao *bullying*, a escola estará contribuindo para que o ensino se efetive em um ambiente que torna possível o desenvolvimento intelectual do educando, também despertá-lo como cidadão ético, pertencente a uma sociedade preconizadora de ideais de igualdade e justiça entre os seus membros.

Portanto, deve (ou deveria) ser uma preocupação do Estado que as escolas disponham de profissionais que possuam habilidades específicas e técnicas para a proposição de estratégias de prevenção e combate à ocorrência de violências no espaço escolar, como psicólogos, psicopedagogos e terapeutas.

Após a realização dessa ação interventiva, podemos afirmar que para ocorrer o processo de socialização de maneira significativa, é necessário que toda a instituição educativa tenha conhecimento da importância de se respeitar o outro com todas as suas diferenças, é necessário também uma conscientização do poder público para as raízes da problemática do *bullying*. Essa proposição pode começar com a valorização dos integrantes da comunidade escolar, com a possibilidade da abertura de um canal de expressão para alunos, educadores, familiares e outros, favorecendo o diálogo e a transmissão de uma cultura de paz, na qual todos se sintam respeitados e valorizados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas Escolas**: versão resumida. Brasília/DF: UNESCO, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés-do-chão**. In: — [et alii]. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CHALITA, Gabriel. Educação. **A Solução está no Afeto**. São Paulo, 15ª edição. Ed. Gente, Brasília, 2004.

CHBOSKY, Stephen. *Wonder*. Estados Unidos. 2017.(1h 51min).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pREqWaZ2ujY>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17. ed. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 2006. – (Coleção Leitura)

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LOPES, Neto A. A. **Bullying-comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal Pediatria. Rio de Janeiro, 2005.

MATOS, Ana Rita Gomes Pereira. **O bullying no contexto escolar**: Impacto de um projeto de intervenção, na diminuição da vitimização e do bullying, e sua relação com a Inteligência Emocional. Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10480/1/ulfpie046377_tm.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

RODRIGUES, Neidson, **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 13 ed. São Paulo. Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

UM OLHAR SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Moisés Daniel de Sousa dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se fazer uma reflexão acerca realidade que os estudantes da EJA enfrentam e que motivam sua saída da escola com desistência da continuação dos estudos. Compreende-se que as obrigações impostas para o ser humano em consequência das disparidades visíveis na sociedade têm consistido em um dos principais motivos da ocorrência desses entraves excludentes e contraditórios.

Essencialmente, quando as classes menos favorecidas têm que trabalhar desde muito cedo para sobreviver, o que isso acaba resultando diretamente no afastamento da sala de aula em equidade desse dilema que rodeia os jovens e adultos em setor educacional, sendo que na maior parte dos casos, os alunos da EJA são os principais alvos a serem atingidos por essa exclusão.

Parte dos alunos da EJA são sujeitos excluídos da cultura, dos bens sociais e carentes de meios de vida, apresentam fontes de rendimentos baixos e fora do mercado de trabalho. Portanto, é de suma importância que esses jovens adquiram uma visão de mundo mais consciente, uma percepção mais clara da realidade em que estão inseridos,

¹ Possui Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Mestre e Doutorando em Geografia, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: moises_daniell@hotmail.com.

contribuindo para a ação crítica na sociedade.

O ensino para alunos jovens e adultos precisa ser reformulado, pois só assim será introduzida uma nova concepção de formação discente, deixando de ter uma aprendizagem sem importância, além de frear a carência de metodologias que são pouco eficazes ou quase inexistentes na sala de aula.

Precisa-se de mecanismos de motivação para o alunado envolvido no processo, pois o rol para atrair o aluno ao conhecimento será bem sucedido quando fornecer as condições necessárias para o funcionamento no ambiente escolar na sua plenitude.

Portanto, este trabalho objetiva verificar as causas para a evasão na educação de jovens e adultos. Sendo assim, para a compreensão dessa temática é preciso compreender quem é o aluno da EJA; Conhecer a prática pedagógica aplicada para os alunos da EJA; Verificar como os conteúdos são trabalhados para a EJA e sua correlação com o cotidiano do educando corroboram com os processos educativos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: CONCEITO, HISTÓRIA E A EVASÃO ESCOLAR

2.1 Contexto Histórico Educacional: idade Antiga, Idade Média e idade contemporânea

Conforme Kulisz (2004), havia na Idade Antiga, diversos tipos de educação bem diferente um do outro. Na antiguidade era privilégio de alguns ter acesso ao saber, havendo assim uma divisão de classe. Já o surgimento da pedagogia pode ser considerado como na Grécia antiga, onde a religião possuía o domínio da educação, porém a educação na antiguidade romana desenvolvia um ensino com proeminência na formação de guerreiros, resguardando seus princípios, suas obrigações e deveres como cidadão.

Nesse sentido, a educação cumpria um papel sócio familiar. Levava-se também em conta o comportamento da mulher como esposa e mãe. Seguindo um modelo grego, as primeiras escolas datam

do século II A.C. sendo que as mesmas possuíam três modalidades: elementar, secundário e escolas de retórica.

A educação da Idade Média era de cargo da igreja, pois todo esse processo de educação existente nesse período funcionava anexo às catedrais ou aos mosteiros, com isto a igreja assumia a função de distribuir a educação e a cultura. Na época, os educadores eram sacerdotes que ocupavam cargos de menor expressão e estes eram os responsáveis para ensinar as 7 (sete) artes liberais que compreendia, as disciplinas de: gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música, algo que mais tarde foi utilizado por universidades como Curriculum.

Historicamente, no período contemporâneo, ocorreram várias mudanças de cunho organizacional com diversos embates de abrangência mundial sobre toda sociedade, datada de 1789 até os dias atuais, que tinha como objetivo renovar os métodos tradicionais na educação, com isso o século XIX, proporcionou alcançar o século XX, com um conceito bem mais aplicável.

2.2 Histórico da Educação no Brasil

Nery (2008), reportando-se ao início da colonização do Brasil, percebe que os Jesuítas tiveram papel preponderante na formação educacional dos habitantes daquela época. Utilizavam práticas pedagógicas tradicionais, que o caracterizava certamente por uma visão essencialista de homem. Nesse contexto, a educação adaptava-se particularmente a experiência de cada indivíduo de maneira universal e ideal que o define enquanto ser humano. A partir de 1500, o Brasil entra para a história da civilização ocidental. No entanto, a educação não era tida como meta prioritária, já que não havia pendência por formação especial. Com a chegada dos Jesuítas, em 1549, momento em que surgiu o pioneiro plano de ensino da colônia, com uma visão catolicista e europeia onde possuía regras que abrangiam toda a organização escolar, as orientações pedagógicas e essencialmente a observância da doutrina católica.

A partir do século XVIII a igreja possuía um poder político

econômico algo que fez o governo português se preocupar, decidindo assim assumir é delinear os rumos da educação do Brasil, foi quando se deu início às ações reformistas empreendidas por marquês de Pombal. Dentre as ações reformadoras de Pombal, podemos citar a expulsão dos Jesuítas de Portugal e de seus domínios. No período imperial brasileiro, as ações voltadas à educação foram realizadas de forma isoladas, buscando se implantar uma educação específica para o Brasil, de certa forma estas ações não eram para a concretização com uma política de educação sistemática e planejada, pois buscava resolver problemas imediatos.

Neste período houve uma reforma que descentralizou o ensino dando a coroa o papel de gerar e criar leis para o ensino superior, passando para as províncias a responsabilidade pela educação do “povo”. Com isto surgiram novas modalidades de ensino, cada uma atendia a um público diferenciado, tendo um ensino de qualidade apenas a elite, para o restante da população, a educação restringia-se apenas a ensinar a ler, escrever e conta. No final do século XIX, há uma “mudança de rumo” na história do Brasil no campo educacional, as discussões aumentaram a favor de uma escola laica, gratuita e pública, bem como pelo ensino das ciências.

Já no período republicano embora os jovens estudando nas escolas militares, foram conquistados pelas ideias positivistas sofrendo assim influência do positivismo, Benjamim Constante, começou a desenvolver uma reforma educacional com a descentralização do ensino, passando à união a cargo dos níveis superior e secundário, e ficando os níveis fundamental e profissional ao comando do estado.

Conforme Kulisz (2004), no período que compreende a década de 20 e de 30, vários estados põem em execução reformas pedagógicas. Em detrimento a crise ocorrida como modelo agroexportador, e a perspectiva da industrialização fez com que se pensasse em uma melhor escolarização voltada para atender as necessidades urbanas do novo modelo nacional-desenvolvimentista. Esse período também foi marcado como importante para a criação e organização das universidades que impulsionaram a área de formação do magistério. Esta fase da 1ª República foi um momento de transição nacional,

principalmente no campo educacional.

Considera-se o período de 1946 até o início de 1964, como um dos períodos de maior prosperidade da história da educação brasileira, período em que houve a participação ativa de vários educadores. O presidente eleito em 1955, Juscelino Kubitschek de Oliveira com o objetivo de atender ao crescente processo de industrialização dos pais, limitou a educação à formação técnica-profissional para qualificação de mão de obra a ser absorvida pelas indústrias. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o nº 4.024/61 foram estabelecidas as finalidades da educação, alicerçada sob os princípios de compreensão dos direitos e deveres de liberdade, de respeito à dignidade e liberdade humana.

Com início do regime militar no Brasil na década de 60, houve fortes repressões às manifestações populares, em função dos governos militares obedecerem às instruções internacionais. Ainda na década de 1960, surgiram movimentos que realizaram grandes manifestações. Com isso, o movimento de educação popular surgido no final dos anos 50 e no início de 1960, alcançaram grandes proporções em prol da alfabetização no Brasil, pois além de aprender a ler e escrever os educadores populares trabalhava a conscientização política.

Conforme Freire (1996), sendo que nesse período foi quando Paulo Freire desenvolveu o método de alfabetização vinculado a um processo de conscientização e libertação. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. Com o fim do regime militar, intensificou a discussão de redemocratização do País aumentando a força dos movimentos sociais e educacionais, ao discutir medidas voltadas a transformação dos setores educacionais. Foi quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 foi fortemente discutida (1984) posteriormente ao fim da ditadura militar.

Não se pode negar que houve vários avanços na educação, no Brasil com o processo de ajustamento de seu projeto político educacional frente à nova ordem mundial. Nota-se ainda que nos anos 90, avanços significativos acontecessem na educação brasileira, pois desde última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) no ano de 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1997. Nas últimas décadas, o processo de democratização amadureceu colocando o Brasil entre uma das nações em que a democracia foi consolidada.

Nas últimas décadas, o país se tornou a maior democracia da América Latina e uma liderança em inovação social. Embora há apenas 15 anos estivesse bem atrás de outros países latino-americanos em termos de escolaridade de sua força de trabalho, o Brasil começou a expandir a educação básica pública e aumentou substancialmente o número de matrículas no ensino o número de matrículas no ensino superior: Por meio de programas como Bolsa Escola ou Bolsa Família. (CARNOY, 2009, p. 43).

Conforme esse cenário, percebe-se que as relações sociais e principalmente as políticas públicas foram profundamente influenciadas no processo da educação no Brasil.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Perspectiva Histórica e Algumas Causas para a Evasão Escolar

A trajetória traçada pela EJA no campo brasileiro é visualizada de maneira caótica e contraditória. Esta categoria por ser uma modalidade educacional refém de uma exclusão e de uma marginalização condicionada pelo modo de produção capitalista carece por de um pensar pedagógico eficiente e dinâmico que atenda as expectativas desses educandos. O setor mais afetado é, principalmente, o educacional, pois vislumbra marcas de uma educação tardia.

A educação no Brasil sempre se manifestou de modo excludente e contraditório, principalmente, quando o alvo são as classes menos favorecidas e, quando estas apresentam uma temporalidade de estudos bem reduzida. Isso tem gerado o enfrentamento de diferentes problemas sociais, questão estas impostas pela economia capitalizada e que são refletidas no ambiente escolar.

A nova dinâmica pelo qual o mundo vem passando estão pautadas na inserção de novas formas tecnológicas e no fortalecimento do sistema capitalista que prima pelo acúmulo de capital a todo custo e

que obriga as massas populares a se tornarem trabalhadores assalariados (SANTOS, 2001). Essas contradições que ocorrem no interior do sistema capitalista representam uma ameaça aos padrões de vida da sociedade, pois este modo de produção visa acumular capital e promover disparidades sociais, econômicas, culturais e políticas.

No entanto, Santos (2008), nos mostra que a tirania do dinheiro e da informação produzida pela concentração do capital e do poder tem hoje uma unidade técnica e uma convergência de normas sem precedentes na história do capitalismo e que a tecnologia eficaz consagra um ponto de partida fechado e por aceitar como indiscutível e inelutável o reino da necessidade, promovendo a exclusão e a dívida social como algo fixo e imutável.

Nesse contexto, as mudanças estruturais e técnicas do mundo do trabalho e a imposição de novos hábitos e costumes na sociedade configuram a exclusão cada vez mais de pessoas no campo educacional, pois muitas delas, desde cedo são inseridas no mercado capitalista, na venda de sua força de trabalho, para o suprimento de suas necessidades, estando assim aptas a abandonar a sala de aula, fato este que atinge, essencialmente, os jovens e adultos, obrigando a se afastar da sala de aula por um tempo, sendo esta uma realidade constante nas turmas da EJA.

Igualmente,

Vivemos em um mundo marcado de muitas contradições, fruto de um modelo que prima pela a obtenção do lucro, cuja acumulação de bens é a lucratividade no modo de produção capitalista. O sistema capitalista é, portanto, muito dinâmico e inevitavelmente expansível; esse sistema cria uma força permanentemente revolucionária, que, incessante e constantemente, reforma o mundo em que vivemos” (HARVEY, 2005, p. 43).

As precisões estabelecidas no dia-a-dia se ostentam em um mundo não homogêneo, cuja principal classe afetada é as pessoas de baixo poder aquisitivo. Literalmente, o capitalismo tende a ostentar as incongruências em que suas vítimas são as massas proletárias. A modalidade EJA não muito obstante dessa realidade é alvo desse dilema carregado de incoerências, apresentando características típicas de um sistema paradoxal que interfere diretamente no campo educacional,

uma realidade constante nos dias atuais.

Dessa forma, é necessário compreender esse sistema a partir de uma realidade que se aproxima do que visualizamos acontecer na sociedade, pois estamos diante de uma sociedade carregada de desigualdades sociais oriundas desse modelo, no qual precisamos entender os acontecimentos de tais relações e de como estas são distribuídas no transcurso de sua história, provocando reestruturação no espaço geográfico (SANTOS, 2008).

As desigualdades no setor educacional não é um fato da atualidade, mas que desde muito tempo na história da humanidade isso vem ocorrendo. Sendo assim, a realidade da EJA, está inserida nesse contexto, pois é uma modalidade de ensino que nos mostra a marca de um retrocesso e uma educação tardia, devido às necessidades que são apresentadas na sociedade, como consequência disso, inflige diretamente no afastamento da sala de aula.

A educação e mão-de-obra qualificada por volta da década de 1980 eram tidas como uma ascensão profissional (NETO, 2008). Mas, na atualidade o mercado de trabalho é cada vez mais competitivo e exige uma maior e melhor qualificação profissional, por isso, quem ocupa os cargos insignificantes são pessoas que possuem pouca escolaridade.

As mudanças infringidas no mundo do trabalho promovem problemas de grande dimensão que são impactados diretamente na escola. A relação entre educação e a esfera trabalhista no mundo atual requer uma maior qualificação para se inserir no mercado de trabalho. Entretanto, os alunos da EJA como apresentam um índice de letramento baixo do padrão, estes são penalizados em decorrência do afastamento do espaço escolar.

Conforme Harvey (2005), essa racionalização apresenta um custo social e provocam trágicas consequências humanas na forma de falências, colapsos financeiros, desvalorização forçada de ativos fixos e poupanças pessoais, inflação, concentração crescente de poder econômico e político em poucas mãos, queda dos salários reais e desemprego. Essas implicações desestruturam a sociedade não dando totais condições de se ter um mundo igualitário causador de desigualdades

sociais entre os grupos.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que não deve ser excluída desse processo, pois a Lei é para todos, sem haver a restrição de grupos sociais. O fato é que nem sempre todas as pessoas têm as mesmas oportunidades, as necessidades impostas pelo meio social os obrigam a abandonar a sala de aula e/ou trabalhar desde cedo e continuar estudando mesmo que tardiamente, visualizando sempre uma perspectiva de melhoramento da sua condição de vida.

Conforme, a Lei nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Capítulo II Modalidades da Educação Básica, Seção I, Art. 28, (BRASIL, 2010), “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Médio”.

Portanto, oportunizar as pessoas que estudam sob o viés da EJA é dispor um sistema educacional que atenda aos anseios dos jovens e adultos de forma gratuita e contribua para o ensino e aprendizagem daqueles que por algum motivo foi desprovido de concluir o nível seja ele fundamental ou médio na idade certa. Ressalta-se a importância que os conteúdos abordados para essa modalidade apresentar uma diversidade de atividades sistemáticas que estejam atreladas às especificidades dos jovens e adultos, cujo alvo é respeitar e valorização da realidade vivenciada por eles.

Ademais, a busca por um espaço na sociedade tem contribuído para o retorno de jovens e adultos à escola, uma melhor qualidade de vida que possa ser significativa para uma vida mais digna e humana. As baixas taxas de escolaridade e as disparidades no território nacional são decorrentes de um processo histórico, sucessivo desde o período colonial, passando no Império (1822-1889), visualizada também na Proclamação dos Estados Unidos e do Brasil (NETO, 2008).

Os percursos assumidos pela educação brasileira são pouco eficazes, demonstrando uma supérflua desvalorização dos profissionais no campo educacional, sendo estes, necessitados de uma formação inicial e continuados de qualidade. Nesse sentido, a EJA sempre permaneceu à mercê do sistema educacional, passando uma imagem negativa e subalterna dos jovens e adultos.

Por conseguinte, fazer uma breve caracterização histórica da educação da EJA no Brasil é preciso para compreender melhor essa causa que gera marcas excludentes e contraditórias no âmbito educacional. O afloramento das taxas de analfabetismo na idade adulta no Brasil vem desde a educação que era disseminada durante o período colonial (MENDES, 2012). Nesse período não havia a necessidade de mão-de-obra especializada, portanto, as pessoas utilizavam como mão-de-obra escrava em atividades do setor agrário.

A educação difundida no colonialismo se dava por meio da catequização dos indígenas de modo coesivo e persuasivo. A Corte listava as ordens que os pacificados deveriam seguir e aprender, uma ideia de lealdade e respeito aos preceitos religiosos, surgindo aldeamentos de missões religiosas (BECKER, 2014). Era uma educação procedente da cultura portuguesa que era infiltrada no mundo dos nativos recrutados. “As ordens religiosas foram autorizadas pelo Estado Colonial a conquistar as almas indígenas e, assim, garantir para os portugueses os territórios. A mais importante cidade da região” (BECKER, 2014, p. 81).

Por meio dessas ordens religiosas os indígenas foram “descidos”, sendo primordial para a constituição dos aldeamentos, uma marca que demonstra o domínio colonial perpetuando que modificou o espaço consideravelmente, dando-lhe uma nova configuração. Segundo Mendes (2012), na era do império as escolas funcionavam no período noturno para os adultos. Como exemplificação, pode-se citar São Bento, no Estado do Maranhão dirigido por João Miguel da Cruz, no ano de 1860, o que aumentou consideravelmente a quantidade de escolas chegando a aproximadamente 117 escolas em 1876.

A partir do ano de 1930, primeira metade do século XX, com as transformações advindas na época em virtude do processo de industrialização e urbanização vigente na época a mão de obra necessitava apenas de uma formação mínima, momento em que ocorreram algumas reformas educacionais (NETO, 2008). Nesta ocasião, o ensino se tornou gratuito e se expandiu para diversos setores sociais, uma vez que, houve um aumento populacional significativo devido o “boom” de o setor industrial ser o principal elemento da empregabilidade da

mão de obra.

Na República, várias campanhas foram realizadas, um momento em que a exigência de uma melhor qualificação profissional dos adultos, uma instrumentalização de alfabetizar quem não sabia até por volta da Revolução de 1930 (MENDES, 2012). Era uma educação que estava pautada no ensinamento da leitura e da escrita para a população leiga da época. Havia uma “preocupação” de modo pacífico e não uma política que estava inquieta com a situação escolar do povo.

Qualificar a população significava formar trabalhadores para serem meros fornecedores de mão-de-obra para as indústrias. Portanto, era preciso que eles soubessem o mínimo da leitura e da escrita para que eles executassem suas atividades. Segundo Neto (2008), “na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem (FREIRE, 2002, p.128 apud NETO, 2008)”.

Conforme Mendes (2012), em 1940, o analfabetismo era visto como um grande entrave para a sociedade, por isso, começam a se pensar alternativas para frear o analfabetismo apresentados no país. Com o fim da Ditadura Militar Getulista (1937-1945), devido às lutas travadas pelas classes populares isso gerou um princípio de (re)democratização para o país. Com isso, em 1947, a União cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que previa a implementação de alfabetização a nível nacional em todos os Estados do território brasileiro.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um movimento que surgiu em 1968 que consistia em alfabetizar os jovens e adultos, mas a partir da década de 1970 (MENDES, 2012) foi um movimento que proporcionou uma grande importância para o país, expandindo para todo território nacional. Logo em seguida, no ano de 1971, passar a existir o Ensino Supletivo, devido ao aumento do número de jovens e adultos sem a devida escolarização na idade certa, provenientes de uma alienação do trabalhar em favor do capital.

Conforme Mendes (2012), o Mobral deixou de existir a partir do ano de 1985 e fica-se em seu lugar a Fundação Educar, que tinha

o objetivo de executar programas e apoiar o governo, empresas e entidades civis financeiramente e tecnicamente.

Em 1997, cria-se no Governo de Fernando Henrique Cardoso o Programa Alfabetização Solidária (PAS) em decorrência do aumento dos índices de analfabetos jovens e adultos, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste do país. Era uma forma de dar oportunidades a aqueles que por algum motivo foram afastados dos estudos, devido uma força maior. Em 2003, cria-se o Programa o Brasil Alfabetizado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva para reduzir o analfabetismo e promover a inclusão social.

Esse programa contribuiu e muito com a alfabetização dos jovens e adultos, cuja educação refletida como uma educação continuada, uma gestão participativa de cunho democrática. O Ministério da Educação (MEC) incentiva e muito as pessoas a voltarem para a sala de aula por meio da matrícula nas turmas da EJA. Na atualidade o que temos é a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) que tem a finalidade de ser transparente e consultor popular, além do apoio ao MEC na formulação e implementação de políticas públicas encaminhadas aos jovens e adultos (BRASIL, 2012).

A alfabetização dos Jovens e Adultos é um momento de muitas lutas, debates e discussões no transcurso da sua história educacional. Um momento ideológico de muitas reivindicações que são pensadas, se buscando possíveis soluções para os problemas aí aflorados para uma sociedade que é vitimada pela exclusão.

Os caminhos trilhados pela Educação de Jovens e Adultos não foram suficientes para sanar as disparidades que afetam esse mundo dessa classe social. Nem mesmo com a democratização isso foi possível contribuir com o processo de inclusão social e promover um ensino crítico no seu contexto de forma realística e concretizada.

Há um ensino marginalizado e desprovido de uma série de regalias que faz valer seus direitos. A evasão escolar, reprovações e baixo rendimento são uma das características que circundam os estudantes da EJA. Além disso, a formação dos educadores e os financiamentos destinados à educação é outra deficiência, um verdadeiro descaso

com essa modalidade que afetam diretamente os sujeitos pertencentes a essa categoria.

Diante de uma realidade caótica que atinge o setor educacional que além de afetar outra camada de estudantes da rede regular de ensino, atingem jovens e adultos, cabendo um melhor entendimento dessa modalidade na sua plenitude. Assim, percebe-se que o problema da educação no Pará é um problema histórico que perpassa desde a fundação da Aldeia do Tapajós, em 1661 até a expulsão dos padres da Companhia de Jesus das terras paraenses, em 1757. A única alusão à educação difundida no período jesuítico se refere à catequização pelo Padre João Maria Gorzoni, em 1682 (Cf. SANTOS, 1971 apud COLARES, 2006, p. 95).

O momento da história paraense em que a educação se concedeu de modo da coerção e da persuasão Daí somente a partir do século XIX foi criada a uma escola masculina e a primeira escola feminina. Esses registros mostram que as escolas surgiram isoladamente e particular, onde as dificuldades eram cada vez mais acentuadas. Muitas levas de migrantes vieram para a região amazônica em decorrência de diversos ciclos ocorridos. A grande maioria da população oriunda de outros lugares era analfabeta, onde Colares (2006), afirma que os dados realizados em 1960 no município de Santarém indicaram o percentual de analfabetos 66,08%.

Ainda que sejam efetuados trabalhos de alfabetização para pessoas na idade adulta, permanece ainda muitas pessoas sem escolaridade ou fora da escola, porque os adultos são os principais afetados por essa exclusão. A quantidade de reprovações e desistências na maioria das vezes se justifica devido ao fato de muitos terem de passar muito tempo fora da sala de aula, possuindo uma realidade diferente dos adolescentes do ensino regular. Por isso, para não ter uma aula monótona e insignificante é necessário que sejam instituídas didáticas que atendam aos anseios desse público, incluindo-os no departamento educacional, para assim haver uma participação mais assídua deles.

2.4 A Formação de Professores para Atuação na Formação de Jovens e Adultos

O desafio para o docente em exercício que lecionam nas turmas da EJA, pois, os atores sociais envolvidos no processo se deparam com o fato de ensinar e aprender, coexistindo uma interação estabelecida entre professores e alunos, cujo primeiro enfrenta dificuldades referentes à formulação e a adequação de seus métodos escolares e, o segundo na recepção e na absorção dos conteúdos. Essa dualidade existente na EJA e o ensino escolar é um problema constante que precisa ser solucionado na sua plenitude, acabando com os estereótipos de que a escola, em vez, de figurar como ambiente de formação e atrativo é tido como um lugar chato, sem significado e que exige muita leitura e escrita.

Em decorrência do que foi exposto, a relação entre o cotidiano do estudante e conhecimento escolar também é uma ferramenta bastante significativa que deve ser levada em consideração para o procedimento de ensino e aprendizagem dos estudantes das turmas da EJA. No Ensino Escolar, os conceitos podem ser formados com base nas experiências fenomênica dos alunos com seus próprios lugares, permitindo inicialmente a identificação e a compreensão de cada um, para a reflexão sobre a da prática cotidiana individual e de outras práticas (CAVALCANTI, 1998).

Ser professor é ser objetivado de uma visão mais ampla da realidade, contribuindo com a formação de cidadãos pensantes e autocríticos de sua realidade. Esse é um desafio que é imposto para o docente nos dias atuais, o processo globalizante impõe cada vez mais essas necessidades de se qualificar e atender a demanda do mercado capitalizado, por isso,

A formação de professor (...) está relacionada diretamente a uma melhor compreensão do mundo, que atualmente, segundo alguns pesquisadores, está incluído em um processo denominado globalização ou nova ordem econômica mundial (REGALO, 2005, p. 141).

Deve-se inovar e se adaptar à nova ordem mundial para não continuar na mesmice e estatizados no tempo e no espaço, deve-se propor uma nova aparência para o ensino proporcionado nas escolas, superando a visão tradicional que só trabalha com conteúdo e que os

alunos decoram e caem na ilusão de que aprendeu. Logo, o cotidiano é ponto inicial para superar essa realidade escolar, proporcionando-lhe uma visão mais concreta e eficiente da realidade que está no entorno.

Dessa forma, cada aluno tem uma visão de mundo diferente do outro, portanto, levar em consideração as diversas experiências dos atores sociais envolvidos no processo educacional é a maneira de levar o educando a pensar, para que assim, este interprete, compreenda e suscite conceitos relevantes, cuja sua principal finalidade é contribuir com o conhecimento do indivíduo e incluí-lo na gerência educacional, permitindo a ele fazer uma leitura do contexto social pelo qual está inserido.

Os educandos da EJA possuem aspirações, objetivos diferenciados daqueles alunos da educação regular de ensino. Tomar o conhecimento como uma disciplina atraente e dinâmica é um desafio para o docente. Segundo Neto (2008), o educador exerce uma função importante nas atividades executadas na sala de aula porque sua prática é responsável pela construção do conhecimento e promotor de uma transformação na educação e principalmente na sociedade. Por conseguinte,

O significado do professor se destaca, pois é ele quem faz a mediação entre o aluno e o saber, cujo desdobramento principal é exatamente torná-lo (o educando) sujeito nesse trabalho que privilegia a reflexão, indispensável para a compreensão do movimento contraditório que rege as relações sociais do mundo (VLACH, 1991, p. 182 apud NETO, 2008, p. 74).

Cabe ao docente, a partir dos conteúdos práticos, concretos e atuais, uma vez que os educandos buscam aprender conteúdos que contribuam para suas atividades profissionais ou para resolver seus problemas do dia-a-dia. O professor deve primar pelo dialogicidade dos conteúdos, desenvolvendo assuntos relevantes e significativos que levem o educando a conhecer a si mesmo, expandindo para uma escala do local ao global, sem desprezar a relação entre teoria e prática.

O objetivo é fornecer um aporte de conhecimento para o aluno, para que este possa fazer uma leitura social, partindo do lugar em

que vivem e ampliando para uma escala mais ampla, porque o ensino para os alunos da EJA é para que estes percebam e compreendam as transformações infligidas no espaço social, uma vez que a finalidade que rege a Educação de Jovens e Adultos é:

Compreendida como um processo de longo prazo – é desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo e, por conseguinte, que se manifestam na organização/reorganização do espaço geográfico, promovendo a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos, permitindo, assim, o controle de seus destinos e o enfrentamento dos desafios que se encontram à frente (UNESCO, 1999 apud NETO, 2008, p. 30).

A ideia que os estudantes da EJA possam ser construtores de conhecimentos, percebendo as mudanças ocorridas no espaço, pois o lugar onde vivem é o aparelho primordial para compreender e fazer uma leitura espacial da realidade.

A contribuição específica do ensino (...) é garantir que os jovens e adultos construam conhecimentos e instrumentos adequados para compreender as transformações que ocorreram e continuam ocorrendo em seus lugares de origem e onde moram, e em outros lugares do país e do mundo – em suma, para fazer uma leitura geográfica da realidade (NETO, 2008, p 87).

Nossas escolas ainda se encontram distantes de um ensino que rompe com o paradigma tradicional e insira novas ideias que contemple os Jovens e Adultos. Logo, investir numa boa formação seja inicial e continuada para os profissionais atuantes da EJA é o arremate que precisamos para termos essa modalidade educacional mais satisfatória.

A aprendizagem, seja formal ou informal, é válida quando o objetivo é atingir o discente. No dizer de Morin (2000), o processo educativo desenvolve a educação formal – aquela vivenciada no ambiente escolar; e educação informal – conhecida como educação doméstica ou do lar. Por isso, deve-se levar em conta o conhecimento que aluno já traz de sua casa para o espaço escolar, principalmente os Jovens e Adultos para que sua aprendizagem seja cada vez mais

eficiente.

Fazer uma abordagem relacionando os saberes formais e os informais estarão contribuindo com o ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, são sujeitos que merecem um olhar especial, dando-lhes a chance de participar da construção do conhecimento e formando cidadãos para uma sociedade mais justa e humanitária. Ouvir aquilo que eles têm informação do seu dia-a-dia é uma precisão para o processo educacional.

3 METODOLOGIA

A presente análise empregou o método bibliográfico e documental, por meio da pesquisa a artigos, trabalhos acadêmicos. Ou seja, a pesquisa bibliográfica consiste em ser desenvolvida tendo como bases apenas materiais ou pesquisas já elaboradas, constituindo-se principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos.

Pesquisa documental é aqueles realizados a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997, p. 62).

Percebe-se certa semelhança entre as pesquisas bibliográfica e a documental, mas a diferença entre essas pesquisas reside na natureza de suas fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não ganharam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados em consonância com os objetos da pesquisa. Assim, além de considerar os documentos de arquivos, instituições, igrejas, sindicatos etc., há também aqueles que já foram processados, mas podem adquirir outras explicações etc.

Na pesquisa documental, acontece quase o mesmo processo da pesquisa bibliográfica, só que se utiliza um material mais diferenciado e que pode ser obtido em órgãos públicos ou até em instituições privadas e na bibliográfica as fontes dos dados da pesquisa são por meio de materiais localizados em bibliotecas. Para tal proposta foram selecionadas obras, trabalhos acadêmicos e artigos científicos relativos à

educação de jovens e adultos e evasão escolar. Assim, como critérios de seleção para o arcabouço teórico que embasaram o discurso.

Para o melhor entendimento do objetivo desta pesquisa, aperfeiçoando seu real foco, faz-se imprescindível o correto emprego do método. Após as leituras e fichamentos de textos especializados da área e documentos, procedeu-se à análise, explanação e discussão dos mesmos, abarcando nesse roteiro, a verificação dos dados levantados.

A temática da educação de jovens e adultos e sua necessidade são recentes e carentes de investigações na academia, e seus desdobramentos ainda desafiam as próprias políticas públicas no Brasil. Dessa forma, a sua relevância para este trabalho. Como metodologia para a realização deste trabalho se deu por meio de pesquisa de cunho bibliográfico, onde buscou-se o conhecimento científico acumulado sobre a temática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, diagnosticou que os estudantes das turmas da EJA são sujeitos que apresentam algumas restrições, pois trazem consigo marcas de uma educação escolar atrasada em virtude das imposições de uma sociedade injusta e opositora que condiciona e obriga o ser humano a atender a demanda ensejada pelo capital, principalmente, na venda da sua força de trabalho para obtenção de saídas financeiras com o alvo de suprir suas necessidades.

Problemas relacionados à família e ao trabalho são os principais aspectos mais levantados pelos estudantes da EJA e, são esses enunciados uma das causas que afastam esse grupo da sala de aula. Essas pessoas por serem jovens e adultos, apresentam mais maturidade e que carregam uma grande experiência da vida. Deste modo, essa modalidade carece de uma atenção especial que por trabalharem no horário contrário ao que estuda e chegam à escola, saturados e com um cansaço visível no semblante desses estudantes. Alguns ainda dos alunos que dizem não trabalhar, são mulheres que são donas de casas ou mães solteiras, sendo também este outro motivo para paralização dos estudos que afetam esse grupo.

Assim, o professor das turmas da EJA pesquisada tem clareza do quanto uma proposta inovadora para sala de aula, com o uso de soluções para o ensino é extremamente essencial. Nesta totalidade, é que este professor não se restringe utilizar um único recurso didático nas aulas, incitando os mesmos a se interessarem mais pela disciplina. Percebe-se que as turmas da EJA são caracterizadas por apresentar um ensino retardatário e contraditório. Esses reflexos educacionais consistem em assinalar elementos que caracterizam esses sujeitos. Isso porque passaram um período de tempo afastado da sala de aula, em virtude de ter que trabalhar precocemente para possuir a manutenção de suas necessidades. Por isso, o público mais afetado é jovem e adultos.

O resgate histórico mostrou que sempre houve uma exclusão dessa categoria, pois o modo de produção capitalista, grosso modo, está todos os mais consistentes e acaba por predominar na sociedade com maior frequência, promovendo disparidades em grande dimensão. Mas, essa modalidade não deve receber um ensino somente com a finalidade de alfabetizar, isto é, ensinar a ler ou escrever, mas, carece de um ensino comprometido em formar indivíduos participativos, ativos e críticos de sua realidade.

Abordou que o emprego de uma prática crítica ao ensino supera a prática tradicional que nada contribui com um pensar crítico pelo aluno. O aluno não deve ser um mero reprodutor e memorizador de conteúdo, este deve buscar a construção de conhecimentos, partindo sempre do princípio do conhecimento trazido de casa para a escola. Por isso, considerar o cotidiano do alunado é um papel que deve ser assumido pelo professor. O uso de novas metodologias na sala de aula para as turmas da EJA é preciso, sem desconsiderar as suas particularidades, pois não se têm turmas homogêneas.

Por fim, os estudos realizados levam a perceber que os estudantes da EJA apresentam diversos motivos para sua permanência fora da sala de aula, principalmente, problemas financeiros, que os obriga a trabalhar, ou problemas relacionados à família. Grande parte desse público exerce alguma atividade remunerada, portanto, são sujeitos que vão para o ambiente escolar desgastado e carregado de um

cansaço. Por isso, tem que dispor de métodos diferenciados, uma vez que, estes quando chegam à sala para estudar estão cansados.

Esse momento das relações interpessoais mostra que ao aproximar conteúdo da realidade vivida pelos estudantes e ao utilizar meios didáticos que atraia a atenção dos alunos para a disciplina é uma sugestão eficaz no ato de ensinar. Ao propor ideias novas colabora com a diminuição da evasão das turmas da EJA e estimula alunos interessados e idealizadores de uma qualidade de vida melhor. Prender atenção destes não é tarefa fácil, mas o poder da mudança está na vontade do professor em querer ter aulas mais significativas que propicie espaços de socialização e aprendizagem, principalmente para aqueles que se mostram cansados, caracterizados pelas marcas infligidas pelo seu meio social.

REFERÊNCIAS

BECKER, B. K. Modelos e cenários para a Amazônia: o papel da ciência. **Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários?** Em Parcerias Estratégicas, MCT, nº 12, setembro 200. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper28.pdf> . Acesso em: 14 Jun. de 2014.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5º ed. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2010, 60 p. Disponível em: https://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/1db_5ed.pdf. Acesso em: 17 Jun. 2014.

BRASIL, Lei nº 9.394/96 (Parecer CNE/CEB 4/2010), de 14 de Julho de 2010. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBw-QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13448%26Itemid%3D&ei=cuq7U-i8N_OysQT-j-oD4DQ&usg=AFQjCNG8wYoRBffnmcsdc1BzPhx9Ds2xZg&sig2=_XWlHpHumi-6SBSO9eeT4w&bvm=bv.70138588,d.cWc . Acesso em: 05 Jun. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 1996. 4. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

CARNOY, M. **A vantagem Acadêmica de Cuba**. São Paulo: Ediouro, 2009.

COLARES, M. L. I. S. **Panorama da educação em Santarém**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p. 95 –113, set. 2006 - ISSN: 1676-2584.

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

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

KULISZ, B. **Professores em Cena**. Porto Alegre, 2004.

MENDES, M. J. A. **Evasão na EJA: Breve Reflexão**. Monografia do Programa de Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Oeste do Pará, 2012.

NERY, M. C. R. **Fundamentos da Educação**. Universidade Luterana do Brasil. Curitiba: IBPEX, 2008.

NETO, F. B. **A Geografia Escolar do Aluno EJA: Caminhos para uma Prática de Ensino**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

PÁDUA, E. M. M. de. O Processo de Pesquisa. In: _____. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis).

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. 16 Ed. Rio de Janeiro, Record, 2008.

ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS COM PROJETOS VOLTADOS PARA CIÊNCIAS DA SAÚDE NA FEIRA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS E ENGENHARIA (FEBRACE)

João Vítor de Andrade dos Santos¹

Angela kwiatkowski²

Geilson Rodrigues da Silva³

Ramon Santos de Minas⁴

1 Introdução

As feiras de ciências são eventos promovidos por instituições de ensino que visam popularizar o conhecimento científico e construção de novos saberes. Sua abrangência pode ser municipal, estadual, nacional e internacional. Tendo como principal foco o público pré universitário, servindo de forma direta como uma preparação para o contexto científico e o mundo acadêmico (FRANCISCO e SANTOS, 2014).

-
- 1 Tecnólogo em Alimentos pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e Mestrando em Ciências da Saúde – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - victorandrade.j.s@gmail.com.
 - 2 Pós doutora em Ciências de Alimentos e docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - angela.kwiatkowski@ifms.edu.br.
 - 3 Mestre e Doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - geilsonrodrigues367@gmail.com.
 - 4 Pós doutor em produção vegetal e docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - ramon.minas@ifms.edu.br.

E dentre as inúmeras feiras científicas existentes nas mais diferentes localidades, existe a Feira Brasileira de Ciências e Engenharias (FEBRACE) que ocorre anualmente desde 2003 com projetos de vários estados brasileiros de instituições públicas e privadas. Tendo sua estruturação de apresentação dividida em diferentes áreas de conhecimento que vão desde as ciências humanas, exatas até ciências da saúde (FEBRACE, 2021).

A participação dos alunos em eventos como esse, contribui de forma direta para sua formação acadêmica e pessoal, além de trazer benefícios para a comunidade escolar com novas perspectivas de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento de projetos científicos durante o ensino médio regular interliga-se diretamente com a realidade dos discentes e do local no qual estão inseridos, por isso é importante a reflexão e a construção científica nessa fase escolar (BERTOLDO; DA CUNHA, 2016).

A fim de compreender mais sobre a interação e participação de estudantes nesses eventos científicos pré universitários, foi encontrado uma lacuna científica sobre a participação de projetos de diferentes redes de ensino na Feira Brasileira de Ciências e Engenharia, bem como onde estão inseridos esses pontos iniciais de construção científica no Brasil.

A partir da necessidade de informações sobre a participação de projetos científicos na Febrace quanto a sua instituição de ensino e seu estado de origem, a presente pesquisa objetivou-se em realizar um levantamento sobre a participação de projetos científicos da área de ciências da saúde de escolas particulares, estaduais e institutos federais/instituições de ensino dos últimos 18 anos, seguindo uma métrica de instituição/localidade (estado).

2 Metodologia

Foi realizado um levantamento quantitativo de projetos da área de ciências da saúde finalistas dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal na Febrace do ano de 2003 a 2020, sendo divididos em projetos pertencentes a escolas particulares, estaduais ou federais/instituição

de ensino. Foram excluídos projetos de áreas distintas a da saúde e de instituições não identificadas. Todas as informações foram coletadas na plataforma digital da Febrace, sendo analisados os finalistas de acordo com a linha do tempo do evento. Foi utilizado como filtro delimitador, os projetos de ciências da saúde, por apresentar um perfil multidisciplinar podendo agregar ambas as instituições de ensino.

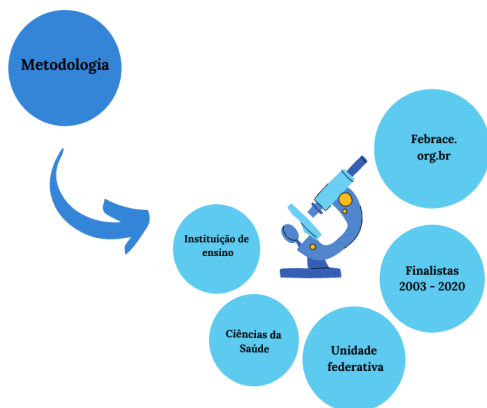


Figura 1: Esquematização da metodologia. Fonte: Os autores (2021).

3 Resultados e Discussões

Ao todo foram analisados 431 projetos da área da saúde pertencentes a escolas particulares, estaduais ou instituições federais/fundações de ensino distribuídos nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal do ano de 2003 a 2020. Na tabela 1, pode ser observado o levantamento de projetos de escolas particulares participantes da Febrace na temática de ciências da saúde de 2003 a 2020 por estado, na tabela 2 das escolas estaduais e na tabela 3 dos institutos federais/instituições de ensino.

Tabela 1. Projetos por estado da área da saúde de escolas particulares de 2003 a 2020 na Febrace.

Estado	Ano	03	04	05	06*	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	T/E**
AC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
CE	-	-	-	-	-	2	3	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	8
DF	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MA	-	-	-	-	-	2	1	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	-	1	9
MT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MS	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	3
MG	-	-	1	-	-	1	1	1	-	-	1	-	1	2	-	-	1	1	-	10
PA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
PB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PR	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	4	2	6	3	1	1	-	-	-	20
PE	-	1	2	-	2	2	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2	13
PI	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
RJ	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
RN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RS	-	3	-	-	-	-	1	1	-	-	1	2	2	-	-	-	1	2	-	13
RO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SC	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
SP	-	-	1	-	2	6	4	4	3	3	9	6	5	4	6	9	2	2	-	66
SE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
TO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T/A***	1	4	5	-	7	17	7	9	6	4	15	13	15	13	10	11	5	9	-	-
T/F****																				151

* O ano de 2006 não apresenta quantitativos disponíveis para consulta

** Total de projetos por estado

*** Total de projetos por ano

**** Total Final de projetos

Fonte: Adaptado Febrace (2021).

De acordo com os valores descritos na tabela 1, o ano 2003 com o surgimento da feira apresentou apenas um projeto finalista da área da saúde de escola particular, nesse ano de lançamento de evento, a Febrace contou com 93 projetos finalistas, entretanto o ano de 2008 destacou-se por apresentar o maior número de projetos de escolas particulares finalistas da Febrace, neste ano a feira estava em sua sexta edição com 262 projetos finalistas em diferentes áreas do conhecimento, sendo 17 da área de ciências da saúde.

Contabilizando os 18 anos analisados, o estado de São Paulo e Paraná participaram com maior número de projetos nessa temática,

sendo 66 e 20 respectivamente. Existe diversos fatores que podem contribuir para concentração de finalistas de escolas particulares no estado de SP e PR, um desses pode estar relacionado com o rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente, segundo dados do IBGE de 2020, o estado de São Paulo apresentou valor de R\$1814,00 e o Paraná R\$1.518,00 de rendimento mensal per capita, valor este superior quando comparado com AP (R\$893,00), AL (R\$796,00), e MA (R\$676,00), podendo influenciar na projeção de discentes nas redes privadas, bem como na minimização da participação em projetos científicos ofertados por essas instituições (IBGE, 2020).

Tabela 2. Projetos por estado da área da saúde de escolas estaduais de 2003 a 2020 na Febrace.

	Ano	03	04	05	06*	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	T/E**	
Estado																					
AC	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
AL	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	3	
AP	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2	
AM	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
BA	-	-	-	*	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	1	-	-	-	-	4	
CE	-	-	-	*	-	-	1	2	2	2	2	-	2	1	2	1	-	-	-	15	
DF	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
ES	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2	
GO	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	
MA	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	3	
MT	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
MS	-	-	-	*	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	1	-	-	-	4	
MG	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2	
PA	-	-	-	*	-	-	2	2	2	1	4	2	2	1	-	1	-	-	-	17	
PB	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PR	1	-	-	*	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
PE	-	-	-	*	-	-	-	2	2	1	2	1	1	1	-	-	-	-	2	12	
PI	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	
RJ	-	-	-	*	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
RN	-	-	-	*	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	2	2	2	2	9	
RS	-	-	-	*	-	-	-	-	2	-	1	1	1	2	1	-	1	-	-	9	
RO	-	-	-	*	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	
RR	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
SC	1	-	-	*	-	-	-	-	2	-	1	-	1	1	-	-	-	-	2	8	
SP	1	1	-	*	1	1	-	-	1	-	1	3	1	5	-	1	2	4	4	22	
SE	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
TO	-	-	-	*	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	
T/A***		3	1	-	*	2	3	3	8	12	7	15	9	12	15	9	7	8	13		
																				T/F****	
																					127

* O ano de 2006 não apresenta quantitativos disponíveis para consulta

** Total de projetos por estado

*** Total de projetos por ano

**** Total Final de projetos

Fonte: Adaptado Febrace (2021).

Na tabela 2, é possível observar que o ano de 2013 e 2016 tiveram maior participação de projetos da rede estadual de ensino, sendo SP, PA e CE os estados com maior quantitativo de projetos da área de ciências da Saúde. Não tiveram participação com projetos finalistas os estados de Roraima, Amazonas, Distrito Federal, Paraíba e Sergipe.

Tabela 3. Projetos por estado da área da saúde de Institutos Federais/Fundações de ensino de 2003 a 2020 na Febrace.

Estado	Ano	03	04	05	06*	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	T/E**
AC	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AL	-	-	-	*	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
AP	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AM	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2
BA	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	2	5	
CE	-	-	-	*	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	
DF	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ES	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GO	-	-	-	*	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	1	5
MA	-	-	-	*	-	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	4
MT	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MS	-	-	-	*	-	-	-	-	1	1	2	2	2	2	1	2	-	3	2	16
MG	-	-	-	*	1	3	1	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	8
PA	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PB	-	-	-	*	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
PR	-	2	-	*	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	10
PE	-	-	-	*	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
PI	-	-	-	*	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
RJ	1	2	-	*	2	1	-	2	1	2	3	2	-	2	1	2	3	3	3	27
RN	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
RS	-	2	2	*	1	2	1	2	-	-	2	-	-	1	2	3	1	-	-	19
RO	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RR	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SC	-	-	-	*	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	4
SP	2	1	2	*	1	1	1	5	2	4	4	2	1	3	2	4	3	2	2	40
SE	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TO	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
T/A***	3	7	4	*	8	10	7	14	5	9	14	11	5	8	9	13	13	13	13	-
T/F****																				153

* O ano de 2006 não apresenta quantitativos disponíveis para consulta

** Total de projetos por estado

*** Total de projetos por ano

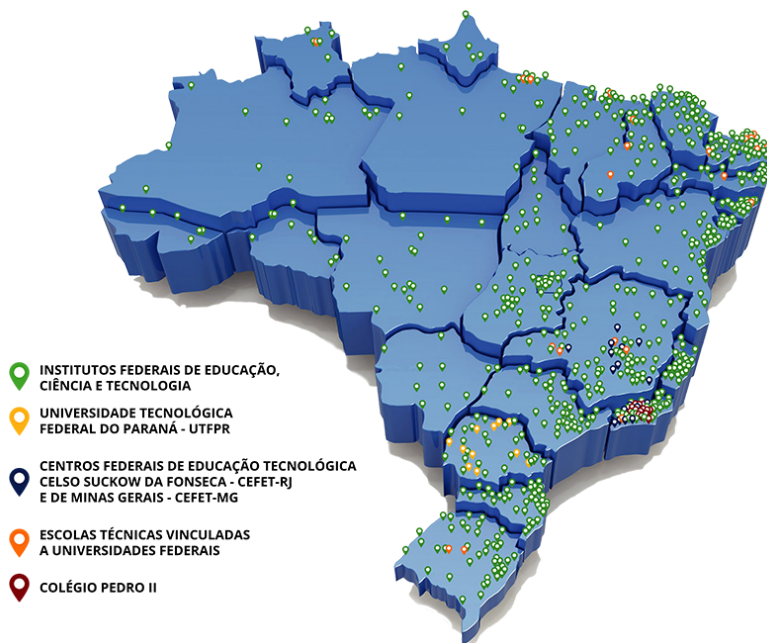
**** Total Final de projetos

Fonte: Adaptado Febrace (2021).

Assim como no levantamento das escolas estaduais e particulares, o estado de São Paulo se destacou pela quantidade de projetos na área da saúde desenvolvidos em institutos federais e fundações de ensino, totalizando 26% quando comparado com o total de projetos,

o Rio de Janeiro apresenta 12%. Desde sua criação em 2008 pela Lei 3775/2008 os institutos federais cresceram de forma exponencial em todo o Brasil, e de acordo com a mapa do Ministério da Educação do ano de 2019 é possível observar uma concentração expressiva desses institutos na região Sudeste podendo então ser uma das vertentes da participação expressiva dos estados pertencentes a esta região.

Figura 2. Mapa da distribuição de institutos federais/instituições de ensino no Brasil.

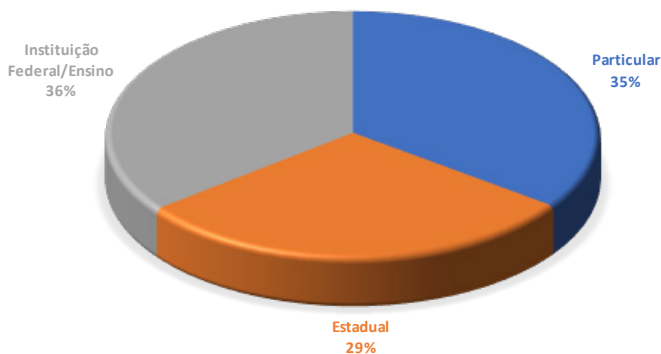


Fonte: Brasil (2019).

É importante enfatizar que as instituições federais de ensino protagonizam uma gama de benefícios para sociedade, sua linha de educação voltada para ciência e tecnologia garante que os discentes possam ter uma educação ampla e satisfatória. A implementação de educação tecnológica nas mais diversas regiões do Brasil promove uma rede de conhecimento e ações que impulsionam o desenvolvimento local e até mesmo em nível nacional. Sendo de grande valia a presença dessas instituições nas mais diversas regiões brasileiras (OTRANTO,

2010). Na figura 3 está a relação percentual da participação de projetos da saúde de acordo com as instituições de ensino.

Figura 3. Gráfico do percentual participação por rede de ensino na Febrace de 2003 a 2020.



Fonte: Adaptado Febrace (2021).

Analisando a participação por região, as instituições federais e instituições de ensino apresentam 36% de participação na Febrace nos últimos 18 anos na área de ciências da saúde, seguido das redes particulares de ensino (35%) e da rede estadual (29%). A dinâmica educacional traça o perfil dessas instituições, sendo algumas voltadas pela educação científica, outras para a preparação para inserção acadêmica de seus alunos e também algumas por falta de estrutura e colaboração, acabam não direcionando um foco principal para aplicação escolar.

A partir desses resultados, muitas questões podem ser pautadas, ser for analisado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que busca avaliar de forma ampla a qualidade do ensino é notório que educação científica se enquadra nesse contexto, mesmo que o IDEB seja uma estimativa que utiliza o conhecimento de português e matemática junto com a taxa de aprovação, ainda é uma das ferramentas que se tem disponível para sondar a realidade dos redes de ensino, ainda que seja uma métrica não tão abrangente. Os dados mais recentes são do ano de 2019, que mostram a rede estadual de ensino

com uma média de 3,9, sendo bem inferior quando comparada com a privada de 6,0. O indicador de fluxo também apresenta diferença significativa, onde na rede privada existe uma média de 3 reprovações a cada 100 alunos e na rede estadual 15 reprovações a cada 100 alunos (INEP, 2020). Esses dados podem estar relacionados com a produção científica no ensino médio. O pensar e a busca por respostas que possam solucionar problemáticas é a base de uma pesquisa, mas para isso o aluno precisa de estímulos e estrutura que possam garantir um aprendizado singular. Se existe uma defasagem na educação básica, no ensino das disciplinas da base curricular comum e de uma taxa de reprovação considerada alta, pode ser indicativo de falhas no processo educacional que permeiam por anos de formação escolar do discente, logo mais, é possível compreender que em cenários desregulares de educação o desenvolvimento de projetos de iniciação científica podem perder força e expressividade.

E se for ampliar a ótica para os cenários desregulados, existem muitas variáveis estruturais e pedagógicas a serem avaliadas para poder compreender a diferença da participação de projetos científicos entre escolas estaduais, privadas e institutos federais/redes de ensino.

Para elucidar alguns pontos ligados as essas questões, pode ser observado na questão estrutural que a escolas estaduais apresentam um total de 638.441 de computadores disponíveis para os alunos do ensino médio regular até o ano de 2020 e as privadas 2.337.916 (INEP, 2020). A disponibilidade de recursos estruturais e investimentos possibilitam ao acesso à informação, e ter informação é um requisito importante para o desenvolvimento de um projeto, somado a estrutura incompleta existe a questão política pedagógica da rede estadual de ensino que na maioria das vezes por enfrentar inúmeros problemas externos e internos não tem interesse de adotar novas métricas de ensino. Segundo Gasparoni (2017) a rede pública de ensino enfrenta diariamente situações agravantes e dificuldades cada vez mais complexas interligadas com falta de interesse dos discentes, minimização do incentivo dos docentes e precariedades sociais que infelizmente norteiam o rumo da educação básica do Brasil, não se pode falar de participação inexpressiva dessas escolas em eventos científicos sem

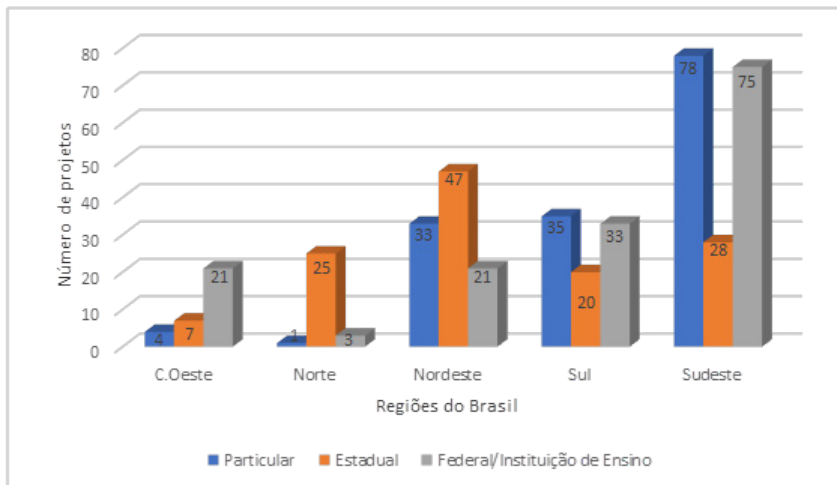
levantar esses pontos inerentes na realidade da educação.

A partir da figura 2, é possível traçar uma linha informativa que auxilia na explicação da projeção maior de projetos finalistas na Febrace dos institutos federais, seguido da rede privada e com menor quantitativo na rede estadual. Para corroborar com a linha de informações, Moraes, Amaral e Escott (2012) descrevem os institutos federais como uma base muito próxima das Universidades, desempenhando um perfil de pesquisa e pensamento crítico em seus discentes, além do quadro de docentes que apresentam uma formação científica moldada durante suas participações nos programas de mestrado e doutorado, os mesmos também contam com uma flexibilização das aulas e da política pedagógica que visa protagonizar a construção de ideais científicos.

A rede privada garante sua segunda posição no gráfico por diversos fatores, sendo o estrutural um fator de grande relevância, mas isso torna-se relativo de acordo com cada realidade, o sucesso da implementação da construção de projetos científicos na escola segue à risca o objetivo de trabalho que a instituição tem como segmento principal, sendo essa uma das lacunas na rede estadual que não apresenta uma visão completa sobre a construção científica no ensino médio e quais benefícios isso pode trazer para os alunos, comunidade escolar e toda a sociedade.

Os estudos de Sampaio e Guimarães (2009), mostraram que existe uma uniformidade no ensino da rede privada, seguido da rede federal e ficando na última posição a rede estadual, os mesmos autores apontam também inúmeras variáveis que podem ocasionar essas diferenças educacionais, como o ambiente, a família, a rotina, a renda e o contexto social, sendo de suma importância melhorias no ensino público principalmente no que tange a rede estadual. Na figura 3 está a participação detalhada de cada região com projetos da rede privada, estadual e federal na área de ciências da saúde.

Figura 4. Gráfico da participação por região brasileira na Febrace de 2003 a 2020



Fonte: Adaptado Febrace (2021).

De acordo com as informações da figura 3, a região Sudeste destaca-se tanto pela participação de projetos da área da saúde da rede federal/instituição de ensino, quanto da rede privada. Renda per capita, localização estratégica e concentrações de núcleos de pesquisa referenciáveis podem ser pontos que contribuem para a participação ampla dessa região na Febrace.

A feira por ser sediada na cidade de São Paulo atrai um quantitativo maior de projetos da região Sudeste, diferentes de outras regiões como o Norte que apresenta uma participação muito inferior quando comparado com qualquer outra região. A localização distante e a falta de centros e instituições de pesquisa que respaldam o desenvolvimento científico podem fazer parte da ótica que minimiza a integração das redes de ensino dessa região na Febrace.

4 Conclusões

Existem poucos trabalhos na literatura científica que abordam a temática comparativa entre as instituições de ensino e suas construções científicas em nível médio, sendo essa uma lacuna de estudo de

grande importância. A partir dos dados descritos nesse trabalho é possível compreender os fatores que podem influenciar na participação de projetos científicos na Febrace. A realidade das instituições de ensino no Brasil varia de acordo com cada realidade, e fatores internos e externos podem sim desencadear um aumento ou não de projetos científicos no ensino médio regular.

Observar e analisar as métricas da participação na Febrace pode contribuir para elucidação de lacunas presentes nos sistemas de ensino e evidenciar as falhas e compartilhar os acertos. A maior participação dos institutos federais e rede privada de ensino, bem como a concentração de projetos nas grandes Metrópoles e estados com maiores recursos vai de encontro com muitas outras pesquisas que apontam que a educação pode ser moldada de acordo com o contexto social. Neste trabalho é elencado a integração de projetos científicos de acordo com a instituição e de acordo com sua região, mas os resultados expressos podem ser utilizados para pesquisas futuras que possam buscar respostas ou até mesmo soluções para as diferenças educacionais do Brasil.

5 Referências

BERTOLDO, R.R.; DA CUNHA, M. B. Feiras de ciências na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 1, p. 293-318, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Rendimento domiciliar per capita 2020**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2021.

FEIRA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS E ENGENHARIA (FE-BRACE). **Finalistas Febrace**. 2021. Disponível em: <https://febrace.org.br/>. Acesso em: 12 maio 2020.

FRANCISCO, W.; SANTOS, I. H. R. A feira de Ciências como um meio de divulgação científica e ambiente de aprendizagem para estudantes-visitantes. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, 2014.

GASPARONI, C. L. Aprendizagem por projetos e iniciação científica. A uma educação popular e humanizadora. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 265-275, 2017.

MORAES, M. A. C.; AMARAL, J. C. R.; ESCOTT, C. M. A ciência da comunidade em relação ao instituto federal de educação ciência e tecnologia como possibilidade de formação: um estudo exploratório no rio grande do sul. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, 2012, Universidade Federal da Paraíba. **Anais Eletrônicos**.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia–IFETS. **Revista Retta**, n. 1, p. 89-110, 2010.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 45-68, 2009.

MEMÓRIAS EXTENSIONISTAS: CONTRIBUTOS DAS VISITAS TÉCNICAS E LIGAS ACADÊMICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE TI

Natercia de Andrade Lopes Neta¹

Gustavo Henrique Alves Pinto de Góes²

Washington Luiz Costa³

Introdução

A relação professor-graduando-comunidade é defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como forma de obter uma troca de saberes entre a academia e a sociedade, e superar o discurso da hegemonia acadêmica através de atividades interdisciplinares que caracterizem a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Para SOUSA (2000), a extensão é um mecanismo importante para que esse produto Universidade-pesquisa-ensino articule-se entre si e sirva para ser aplicado de forma útil na sociedade, e ainda que se rompam os muros da academia para uma formação humana integral do aluno.

Os cursos tecnológicos atendem a uma urgência do mercado por especialistas em certa área do conhecimento por isso um tempo reduzido de graduação e disciplinas voltadas para o trabalho são

1 Professora adjunta da Universidade Estadual de Alagoas. Doutora em Educação, Mestra em Educação Matemática e Tecnológica, Especialista em Gestão Escolar e Licenciada em Matemática. E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br.

2 CEO da empresa *OnTech*, tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E-mail: gustavo.ontech@gmail.com.

3 CEO da empresa *WLC Soluções*, tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E-mail: washington.costa@wlcsolucoes.com.br.

priorizadas nestes níveis. Takahashi (2010, p. 388), afirma que “os cursos tecnólogos estão orientados por características como foco, rapidez e flexibilidade, enquanto as outras modalidades de ensino superior visam formar generalistas”. Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) é um destes cursos tecnológicos e cujos alunos foram sujeitos de nossa pesquisa.

Assim que a turma de ADS 2016 ingressou na universidade, muitos deles vindos do interior e sem saber ao certo qual campo de atuação poderiam trabalhar, planejamos uma visita técnica ao Polo Tecnológico de Recife. A escolha do Polo Tecnológico de Recife foi devido a esse parque se configurar como um dos principais ambientes de inovação do Brasil e ser um ícone no Nordeste em serviços de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e Economia Criativa (EC), com ênfase nos segmentos de games, música, fotografia, animação e design. E, principalmente, por ter passado a atuar em 2015 no setor de tecnologias urbanas.

O vínculo com o Parque Digital possibilitaria um futuro planejamento e execução de práticas de extensão respeitando os anseios dos alunos que estavam no curso de tecnologia, o que é uma das premissas das atividades extensionistas (SCHEIDEMANTEL; KLEIN; TEIXEIRA, 2004).

Além da visita ao Porto Digital, os alunos puderam conhecer um dos mais modernos equipamentos culturais do Brasil, inaugurado em 2014, que foi executado com a parceria firmada entre o Porto do Recife, Porto Digital e a Fundação Gilberto Freyre, o Museu Cais do Sertão, que reverencia a obra de Luiz Gonzaga e traz uma gama de tecnologias digitais para entreter os visitantes.

O entusiasmo dos alunos pós-visita foi sentido por vários docentes, e foi daí que pensamos em instituir uma Liga Acadêmica.

As memórias dos integrantes das ações extensionistas

A visita técnica a Recife teve a participação da professora que, posteriormente, integrou a tutoria adjunta da Liga Acadêmica e 41 alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Teve

duração de um dia, com saída na madrugada e retorno a noite, contando com a seguinte programação:

1°. Jump Brasil (Rua Capitão Lima, 420. Santo Amaro): Apresentação institucional, apresentação dos programas de empreendedorismo com cases de empresas na área de saúde;

2°. Portomídia (Rua do Apolo 181) e Louco (Clara Arruda): centros de empreendedorismo da economia criativa, atuando na área de cine-videoanimação, design, gamificação, multimídia, fotografia e música.

3°. Visita guiada no Museu Cais do Sertão, onde os alunos puderam ver a concretização dos trabalhos desenvolvidos no Porto.

Figura 1 – Apresentação Institucional na Jump Brasil sobre o Porto digital



Fonte: arquivo dos autores (2016)

Figura 2 – Aplicação da tecnologia digital na Portomídia



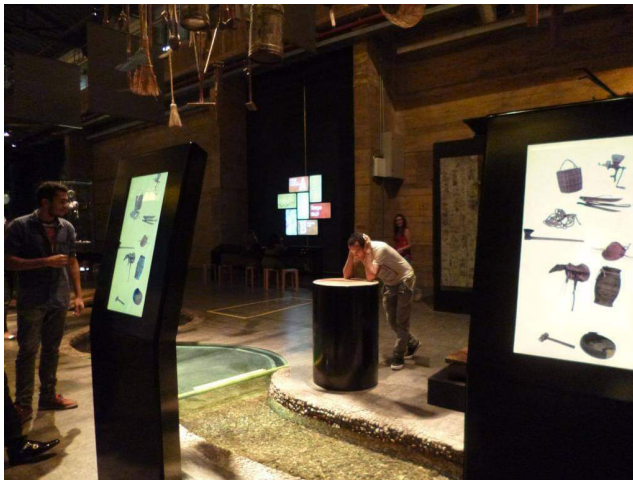
Fonte: arquivo dos autores (2016)

Figura 3 – Cinevideoanimação no Museu Cais do Sertão



Fonte: arquivo dos autores (2016)

Figura 4 – Conectividade e gamificação no Museu Cais do Sertão



Fonte: arquivo dos autores (2016)

Esses registros ainda fazem parte dos arquivos dos alunos, o que mostra que a universidade caracteriza-se como um ambiente facilitador da vivência de experiências afetivas positivas que impactam

significativamente no desenvolvimento do aluno (NETO; SANTOS, 2017, p. 562).

A implantação da Liga Acadêmica

Após a visita técnica, alguns dos alunos se interessaram em continuar com as trocas de experiências com a comunidade do entorno da Universidade e de outros setores, e com a proposição de soluções tecnológicas que provocassem mudanças positivas na vida dos cidadãos. Daí surgiu a ideia de se implantar uma liga acadêmica de Tecnologia Aplicada à Saúde (LATAS).

A Liga Acadêmica é uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo aproximar os estudantes da graduação da comunidade externa, e que favorecem a atuação em vários setores da sociedade. Tem como tutores um ou dois docentes da Universidade e estudantes regularmente matriculados em cursos com afinidade no projeto da liga acadêmica.

Essa experiência se iniciou no Brasil em 1920 (HAMAMOTO FILHO, 2011), em cursos da área da saúde, e foi fortalecido com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (2002) que sugeriam a utilização de metodologias que envolvesse o tripé ensino-pesquisa-extensão, e atividades que integrassem a formação do sujeito com a vivência na comunidade, o que de acordo com Bastos (2012), são fundamentos das Ligas Acadêmicas.

Para além de uma integração com a comunidade, as Ligas Acadêmicas são instrumentos de transformação social dos indivíduos que dela integrem ou que porventura sejam assistidos, uma vez que levam as atividades acadêmicas para a prática, envolvendo aspectos psicossociais e culturais (SANTANA, 2012).

As ligas acadêmicas na Instituição pública superior lócus deste relato de experiência, já eram rotina na vida dos estudantes por se tratar de uma Instituição majoritariamente voltada para a área da saúde, porém existiam alguns cursos tecnólogos que nasceram da necessidade de se atuar junto aos profissionais da área médica, um deles foi o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas para a Saúde

(ADSS), que após reuniões do colegiado e visando a adequação ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores, passou a ser chamado de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS).

O curso tinha duração de 6 períodos, e seus produtos educacionais visavam, em sua maioria, os serviços na área da saúde, contudo Souza (2011), pontua que as Instituições de Ensino Superior (IES), tem o dever de adequar sua grade curricular para que sejam contempladas as prioridades do mercado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores, e o Parecer CNE/CES 436/2001, ressaltam que o profissional não pode se limitar ao treinamento apenas em uma área, porque é crescente a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas.

Então, a LATAS foi criada com o intuito de unir os estudantes dos cursos tecnológicos com a comunidade não-universitária e ser ponte para eles em termos de tecnologia e inovação em várias áreas, de acordo com a necessidade do mercado. Integravam a Liga duas docentes da Universidade que lecionavam nos cursos tecnológicos e oito alunos que se revezavam na presidência. O primeiro curso introdutório foi realizado em outubro de 2016 para atrair novos estudantes para as ações da Liga, e está ativa até hoje na Universidade.

Resultados e discussão

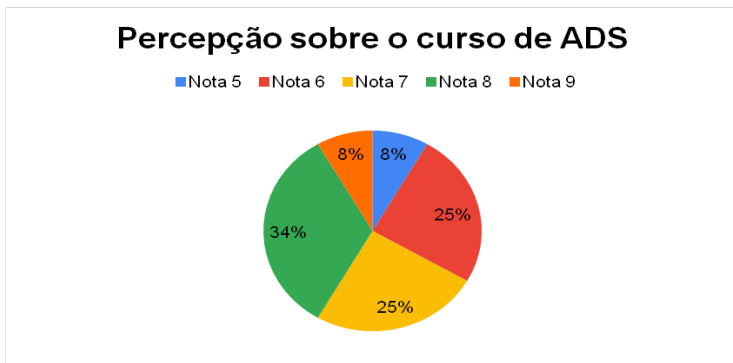
Para compreender os impactos da imersão através da visita técnica em cases de empreendedorismo, economia criativa, tecnologia a serviço da sociedade, e a vivência na comunidade na atuação da Liga Acadêmica, realizamos uma pesquisa com os egressos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com o apoio dos ex-integrantes da Liga Acadêmica e alunos que participaram da visita técnica.

Elaboramos um questionário no Google Forms, com perguntas abertas e de múltipla escolha para compreendermos de que maneira as práticas imersivas na comunidade ou em outros setores fora dos muros institucionais tiveram impacto em sua formação.

Abaixo trazemos as perguntas, resultado e discussão, com os 12 alunos participantes da pesquisa.

Qual sua percepção sobre o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas?

Esta pergunta foi feita numa escala likert de 0 a 10, que ia de péssima a ótima.



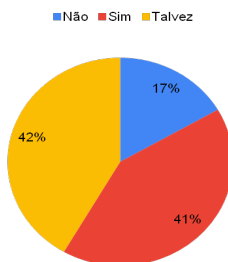
Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

No geral, os alunos pesquisados têm uma boa visão do curso que fizeram.

Você considera que sua graduação tecnológica em ADS possibilitou orientar sua ação para áreas de pertinência social?

Resposta de múltipla escolha: SIM NÃO TALVEZ

Orientação do curso de ADS para áreas sociais

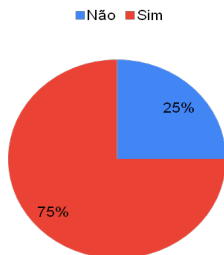


Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

Percebemos que muitos alunos não compreenderam como seria essa orientação, não a identificaram durante as aulas, ou talvez os conteúdos foram dados de forma descontextualizadas durante o curso.

Você realizou visitas técnicas durante sua graduação?
Fizemos esta pergunta para iniciarmos outra seção no formulário.
Resposta de múltipla escolha: SIM NÃO

Participação em atividades externas



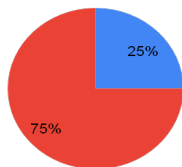
Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

A maioria dos alunos participou de atividades externas ou extensionistas que credenciam a Universidade como espaço de produção de conhecimento junto a sociedade, e que reforça a ideia de que houve por parte da Instituição, promoção de reflexões sobre problemas sociais.

Quais das visitas técnicas abaixo você participou?
Resposta de múltipla escolha com as seguintes opções: visita ao Polo Digital no Recife; visita ao Hospital Universitário; visita ao Centro de Tecnologia da UFAL, ou não realizei nenhuma visita técnica durante minha graduação.

Identificação das atividades externas

■ Não realizei nenhuma visita técnica durante minha graduação
■ Visita ao Polo Digital no Recife



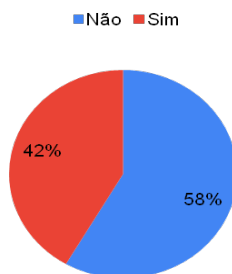
Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

Por esta pergunta percebemos que a única visita guiada que houve para esses egressos do curso de ADS foi ao Polo Digital no Recife. Qual a relevância desta ação para sua formação profissional?
Questão aberta.

Você participou da Liga Acadêmica de Tecnologia Aplicada a Saúde (LATAS)?

Esta pergunta também iniciava outra seção.
Resposta de múltipla escolha: SIM NÃO

Participação na Liga



Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

Alguns destes alunos que foram para a visita técnica, não se interessaram e participar da Liga Acadêmica, o que pode ser explicado pelo tempo despendido por eles com trabalho, já que o curso era noturno e não teriam outro horário para estarem na Universidade.

Qual a contribuição da liga para a sua atuação profissional hoje?
Questão aberta.

Organizamos num quadro as respostas dos alunos para algumas das perguntas que fizemos:

Qual sua percepção sobre o curso de ADS?*	Você considera que sua graduação orientou para áreas sociais?*	Quais das visitas técnicas abaixo você participou? *	Qual a relevância desta ação para sua formação profissional?*	Você participou da LATAS?*	Qual a contribuição da LATAS para a sua atuação profissional hoje? *
5	Talvez	Nenhuma*	Nenhuma	Não	-
6	Sim	Nenhuma*	Nenhuma	Não	-
6	Talvez	Visita ao Polo Digital	Eu gostei de ver a impressora 3D pela primeira vez em funcionamento	Sim	Dar aulas para os outros cursos de recursos tecnológicos e perceber as carências e onde devemos atuar
6	Não	Visita ao Polo Digital	Me fez querer cursar uma especialização em uma instituição que seja referência em tecnologia como o César.	Sim	Desenvolver a capacidade de mobilizar os estudantes para os estudos em tecnologia, e a importância disso na saúde pública para agilizar leituras e resultados de exames
7	Sim	Visita ao Polo Digital	Não parar no tempo. Continuar meus estudos sempre e sempre para que eu consiga ganhos significativos pra meu futuro.	Não	-
7	Sim	Visita ao Polo Digital	Fez com que eu interagisse com meus colegas e conhecesse a atuação de profissionais de minha área	Sim	A interação com colegas de outros cursos

7	Talvez	Nenhuma*	Nenhuma	Não	-
8	Sim	Visita ao Polo Digital	Ganhei conhecimentos fora da sala de aula que vai me ajudar a ter uma visão melhor do curso.	Não	-
8	Talvez	Visita ao Polo Digital	Muito relevante	Não	-
8	Não	Visita ao Polo Digital	Mostrou um leque de possibilidades	Não	-
8	Sim	Visita ao Polo Digital	Me mostrou que existem estados que se importam com o desenvolvimento tecnológico	Sim	Ter contato com vários textos sobre tecnologia, com várias abordagens me fez ingressar no mestrado
9	Talvez	Visita ao Polo Digital	Gostei de viajar e conhecer outro Estado com outra cultura tecnológica	Sim	Ser monitora dos cursos ofertados me fez conhecer sobre gestão de negócios

Legenda: * algumas frases foram encurtadas neste quadro para manter melhor visualização

Observamos que o aluno que possui a percepção mais negativa do curso de ADS não participou de nenhuma atividade como visita ou liga, mas isso também ocorre com um aluno que atribuiu nota 7, lembramos que existe a situação do aluno que não participa de atividades fora da grade de seu horário de aula noturna porque estão trabalhando durante o dia, e alunos que de fato podem participar mas não despertam interesse.

Todos os alunos que participaram da Liga Acadêmica tinham realizado a visita ao Polo Digital, e esses, possuem melhores percepções acerca do curso que fizeram. Muitos alunos não conseguem fazer relação entre o trabalho na comunidade, ou as atividades extensionistas, com o lado social, ou talvez tenham se visto hoje enquanto

profissionais em espaços que não possuem ligação direta com demandas públicas.

Sobre a relevância da visita técnica ao Polo Digital no Recife, muitos alunos disseram que conhecer outra cultura de valorização à tecnologia mudou seu olhar sobre a graduação e fez com que eles pensassem na continuidade de seus estudos.

Sobre a participação na liga acadêmica, muitos citaram a integração com outros cursos, o que reforça a tese de Neto e Santos (2017) sobre os vínculos que são construídos na graduação e seus impactos para a formação humana integral do profissional. Os grupos de estudos e as reflexões geradas por eles, principalmente sobre a missão da academia em fortalecer o engajamento social, despertaram nos alunos a visão e o compromisso com as urgências da população, além de ter subsidiado a formação continuada deles.

Considerações finais

O presente relato trata das memórias de um grupo de estudantes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) de uma Universidade pública alagoana. O objetivo foi analisar de que maneira a participação em visitas técnicas/visitas guiadas e a participação em uma liga acadêmica contribuíram para a formação profissional deles e a representação que se faz do curso.

Para isso, desenvolvemos um formulário para ser respondido pelos egressos do curso de ADS com 7 questões. Conseguimos 12 sujeitos de pesquisa e analisamos os resultados de forma individual e de forma comparativa.

Percebemos que ao proporcionar para os alunos a vivência em outros ambientes de formação, bem como a possibilidade de estar em contato com a comunidade, seus saberes e suas necessidades, foi um fator preponderante no aspecto afetivo dos alunos, bem como para o desenvolvimento de habilidades no mercado de trabalho voltadas para temáticas sociais e crescimento intelectual.

Outro ponto importante a ser destacado é a representação que os egressos fizeram de seus cursos e a ligação entre as melhores

atribuições e as participações em atividades extensionistas.

Concluímos que, assim como Scheidemantel, Klein, Teixeira (2004), a extensão universitária é indispensável para a formação humana integral do aluno, para a qualificação docente e para sua atuação na sociedade, implicando em relações transdisciplinares e interprofissionais.

Referências

BASTOS, M. L. S. et al. O papel das ligas acadêmicas na formação profissional. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, Brasília, v. 38, n. 6, p. 803- 805, nov./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CP nº 29. **Diretrizes Curriculares - Nível Tecnológico**. DOU, 13 de dezembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer: CNE/CES 436/2001. **Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos**. DOU, Brasília, 2 de abril de 2001.

HAMAMOTO FILHO, P. T. Ligas Acadêmicas: motivações e críticas a propósito de um repensar necessário. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 535-543, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022011000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000400013>.

NETO, I. L.; SANTOS, H. B. Investigação das memórias escolares de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 561-571, set./dez. 2017.

SANTANA, A. C. D. A. Ligas acadêmicas estudantis: o mérito e a realidade. **Revista Medicina Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, v. 45, n. 1, p. 96-98, 2012.

SCHEIDEMANTEL, S. E.; KLEIN, R.; TEIXEIRA, L. I. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004, Belo Horizonte. **Anais do 2º Congresso**, Belo Horizonte: UFMG, 2004, p. 1-6.

SOUZA, N. V. D. O. et al. O egresso de enfermagem da FENF/ UERJ no mundo do trabalho. **Revista da Escola de Enfermagem da**

USP, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 250-257, mar. 2011.

TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 385-414, mar./abr. 2010.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO/PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alessandra Ferreira dos Santos¹

Eliane Carvalho Vidal Dias²

Lúcio Costa de Andrade³

Samara gusmão vasconcellos de mattos⁴

INTRODUÇÃO

Este Capítulo versa a questão que aborda diferentes aspectos didáticos, através de metodologias ativas, no intuito de motivar e atrair o interesse do aluno da Educação Básica por meio de processos e ações colaborativas. Esta reflexão tem elementos relativos à produção

1 Graduação em Pedagogia pela Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde -MT, graduada em História – CESUMAR, Especialista em Educação Especial /AEE, pelo Instituto Cuiabano de Educação, Cuiabá-MT. em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Investe de Educação em Cuiabá MT. Professora SEDUC-MT, Alessandra.atacado@gmail.com.

2 Pedagoga do IFPA, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFOPA, Pedagogia Escolar: Administração, Orientação e Supervisão pela UNINTER e Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTER e mestranda pelo PPGEnsino UNIVATES. eliane.dias@ifpa.edu.br.

3 Licenciado em História, Filosofia e Pedagogia, Especialista em Libras, Educação do ensino superior, Educação especial e inclusiva e em Psicopedagogia. Mestrando em Ciências Sociais pela FUNDAJ, Professor estadual de PE, profluciocosta@gmail.com.

4 Pedagoga, Especialista em Docência do Ensino Superior, Especialista em Planejamento, Gestão e Implementação da Educação à Distância, Mediadora AAEE pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, samaragusmao.sfg@gmail.com.

de atividades nas aulas de História, em um ambiente gamificável que pode constituir-se numa estratégia pedagógica da dimensão produtiva referida a gamificação. A experiência vivenciada na sala de aula tem mostrado como a presença da gamificação na escola pode contribuir para o ensino-aprendizagem de conteúdos de diversas disciplinas, inclusive o da História, envolvendo professores e alunos em situações pedagógicas criativas e participativas, além de provocar mudanças na prática pedagógica dos professores.

Atualmente, se faz necessário o uso de estratégias que possa envolver os alunos contemporâneos, pois são alunos que nasceram rodeados pela tecnologia de celulares, computadores, videogames e internet e lidam com elas de maneira natural (PRENSKY, 2010). As novas tecnologias têm tornado a experiência com games cada vez mais real e estimulante. Recentemente, tem-se mostrado possível unir o interesse que os jovens possuem por tais jogos ao ensino em sala de aula, de modo a obter estudantes engajados e motivados a aprender.

No contexto do ensino de História não é diferente, é fundamental adequar tal ensino aos novos tempos buscando apoio nas novas tecnologias como aliadas, incorporando-as em sala de aula, aliando os conteúdos escolares aos interesses que os alunos possuem fora da escola.

A realização de práticas docentes que coloquem o aluno como protagonista nos processos de ensino e aprendizagem são importantes neste contexto. E uma das opções de tais práticas são aquelas desenvolvidas com as chamadas metodologias ativas de ensino, dentre as quais destacamos a gamificação.

Os jogos acompanham a humanidade em sua trajetória desde a antiguidade fazendo parte da cultura humana, sendo até mesmo, anteriores a ela, uma vez que jogos estão presentes no comportamento primitivo humano ou animal antes do processo civilizatório. Além disso, os jogos fazem parte do cotidiano humano e está associado a faixa etária escolar.

Paz (2018) enfatiza que uma grande parte dos jogos, trazem a História na sua construção imagética, utilizando-se de um pano de fundo histórico, ou utilizando-se de narrativas encenadas em

diferentes momentos históricos. Assim, o uso da história pelo lúdico se conecta à realidade histórica e pode ser observado como uma forma de entretenimento, treinamento ou aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

Nos dias de hoje, os jogos resistem como sendo parte do comportamento humano e reproduzem diferentes realidades compondo um misto entre verossimilhança e ficção. Porém, outro lado importante dessa questão diz respeito à força motivacional do uso de jogos, visto que parte do atrativo de jogos está relacionado ao efeito motivador que essas dinâmicas produzem. E foi essa capacidade motivadora a que produziu as primeiras técnicas e usos da gamificação.

A gamificação representa o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos no intuito de motivar pessoas a resolverem problemas. No contexto escolar, a gamificação, envolvem os professores a criarem estruturas de jogos sendo virtuais ou não, tais como cenários, regras, problemas e metas em suas metodologias de ensino, contribuindo e incentivando os alunos a serem protagonistas de uma jornada lúdica despertando assim, mais interesse pelo aprendizado (ANDRETTI, 2019).

A palavra gamificação, tem origem do termo inglês *gamification*, e diz respeito ao uso de técnicas de jogos para propor mudanças de comportamento e engajamento. A Gamificação possui componentes importantes, tais como o uso de elementos de jogos e as técnicas de designer de jogo em um contexto que não é de jogos. Independente do contexto de aplicação, a gamificação pode ser entendida como um meio de cativar as pessoas a executarem uma atividade e progredirem nela (MARTINS, MAIA E TINTI, 2020).

Até hoje, inúmeros projetos de gamificação avançam em distintas áreas, mas que em comum se propõem a utilizar o lúdico como ferramenta para um fim específico. Sendo assim, esse estudo terá como questões norteadoras: É possível a utilização de jogos ou exercícios gamificados para a prática do ensino de História? Quais os tipos de jogos e componentes de jogos que melhor servem a gamificação na

sala de aula?

A web 2.0 com todos os seus encantos prende as crianças, jovens e adultos em suas redes de informação, diversão e conhecimento. Os métodos tradicionais de ensino não contemplam as necessidades do aluno atual. Deste modo, aprender não é um desafio. Há pouca motivação além de obter as notas suficientes para não repetir o ano escolar. É preciso, portanto, provocar mudanças nos comportamentos, de maneira que os estudantes estejam “engajados, ativamente envolvidos e cientes de como o conteúdo aprendido se encaixa em suas necessidades” (ANDRETTI, 2019; ROSA, 2018).

Mesmo diante de todas as novas possibilidades de inserção de recursos diferenciados em processos educacionais, professores e alunos ainda não falam a mesma linguagem (ROSA, 2018). A escola torna-se muitas vezes um fardo para crianças e jovens. Neste momento da história, o crescimento da evasão escolar parece acontecer pela pura falta de interesse que o ensino tradicional proporciona.

Os games são ferramentas poderosas em modelar comportamentos e motivar pessoas. Surge então, como estratégia didática e pedagógica, a utilização dos games em sala de aula para estimular o engajamento e fazer com que os conteúdos a serem ministrados, bem como o ato de aprender, tornem-se interessantes e desejáveis. A gamificação tem por função primordial, quando aplicada à educação, unir estes dois aspectos tão importantes, os elementos motivacionais dos games e os importantes conteúdos do currículo escolar.

Ao pensar na gamificação dentro da sala de aula produzida pelos próprios alunos teremos diversas dimensões que poderíamos analisar. Mais do que estarem preocupados em ganhar, os alunos se importam com o processo da criação do jogo e com a experiência do jogador. Eles utilizam de mecânicas variadas e procuraram criar ambientes imersivos, e está relacionado à valorização de elementos que incentivam a motivação intrínseca.

Diante de velhas práticas, ferramentas ultrapassadas e metodologias arcaicas, quando relacionado ao mundo digital é notório que não são suficientes para suprir as necessidades da atual educação brasileira. Hoje, as informações tornaram-se mais rápidas e acessíveis e

os estudantes estão cada vez mais autônomos e conectados. Para que se possa entender a lacuna que existe entre educação e nativos digitais é necessário identificá-los, mapear seu comportamento neste novo meio e descrever quais são as características que podem ser propostas para o planejamento de aulas mais atrativas, e deste modo, resgatar os alunos (ROSA, 2018).

Segundo dados do Ministério da Educação, o município de Primavera do Leste/MT, mantém o índice de 5.7 no Ideb na educação básica, além de mostrar uma estagnação referente ao ano de 2017, onde os índices se mantiveram praticamente iguais. Medido a cada dois anos, o Ideb, é o principal indicador de qualidade da educação brasileira. Essa estagnação demonstra que as estratégias de ensino utilizadas, não estão mostrando bons resultados. A elaboração de novas formas do processo de aprendizado que viabilize a construção de conhecimento pelos próprios alunos, pode ser desenvolvida pela criação de redes de interação através ambientes virtuais de aprendizagem, como as redes sociais, blogs, etc. (SALES et al., 2017).

O interesse pela temática surge do estudo das possibilidades do uso de games no ensino da História, bem como dos resultados das pesquisas envolvendo o uso de games como recurso digital no ensino. A devida importância está em aprofundar a relação entre o ensino de História e as atuais tecnologias. Representa, portanto, uma oportunidade para a discussão de elementos inovadores na abordagem no âmbito da pesquisa histórica. Desse modo, auxilia na superação de visões estereotipadas disseminadas pela História tradicional além de reconhecer as permanências desse imaginário na contemporaneidade. Diante desses desafios, este estudo se propõe a construir e experimentar formas lúdicas que se envolvam com as estruturas históricas do campo do ensino de história.

Sendo assim, e com o olhar para a gamificação, este estudo demonstra que a utilização do conceito desta ferramenta tecnológica pode ser uma forma atraente de estimular o cognitivo e valorizar o ensino e aprendizagem. Através desse processo, e de forma acessível e rápida, as estratégias do jogo podem ser uma excelente contribuição para a escola moderna.

O termo gamificação é referido de maneira inicial à metodologia que foi desenvolvida em meados dos anos 2000 nos Estados Unidos. Sua autoria em relação ao termo foi do desenvolvedor de jogos eletrônicos, chamado Nick Pelling, ao utilizar em 2002 o termo *gamification* a fim de se referir a um conjunto de práticas que buscavam desenvolver interfaces tendo como base os princípios de jogabilidade.

O desenvolvimento de mecanismos com certas características relacionadas de maneira empírica aos jogos. Tais características se valem como sendo uma maneira de definição, mesmo que inicial, do que se pode conceituar a gamificação. Há uma infinidade de jogos, em que muitos têm a História em sua construção, utilizam como um pano de fundo histórico ou tem as narrativas localizadas em diferentes eras históricas. A utilização da história através do lúdico por muitas vezes se ligava a realidade histórica e podendo ser observado como sendo uma forma de entretenimento, de treinamento ou de aprendizado (PAZ, 2018).

As recentes alterações no desenvolvimento do saber histórico acontecem na Historiografia como na própria disciplina História no campo de propostas curriculares em todos os níveis de educação, conforme a seleção dos conteúdos aborda critérios principais, adotando novas tecnologias para facilitar a compreensão. As inovações em pesquisa no ensino de história têm proporcionado algumas consideráveis reflexões a respeito da postura do professor de História. Não deve ser considerado apenas um mero transmissor das interpretações históricas, mas sim, o licenciado em História é um pesquisador que na sala de aula tem que intervir como um sujeito facilitador no despertar do interesse do aluno.

Atualmente o ensino de História possui possibilidades de várias utilizações em diferentes linguagens direcionadas para a compreensão no processo histórico de maneira mais pertinente e mais significativa. Um dos principais fatores de discussão é referente à seleção dos procedimentos metodológicos que acompanhem os alunos e as tecnologias criando condições a fim de compreender a importância dos estudos históricos (MARTINS et al, 2016).

O constante avanço tecnológico nas sociedades atuais é visível

em todos os setores como comunicação, o lazer e principalmente a educação, levando a uma necessidade de incorporação dos elementos tecnológicos em procedimentos educacionais afim de modernizar todo o sistema educativo. A maior parte dos alunos tem acesso a inúmeros elementos tecnológicos como os celulares, os tablets e os computadores em seu cotidiano. Por conta disso a atenção e a motivação de alunos em sala de aula assim como seu desempenho acabaram por apresentar uma queda considerável surgindo a necessidade de professores procurarem reformular esses métodos educativos.

Assim sendo, é possível observar, de forma gradual, a adoção dos sistemas de informação inserindo-os na educação nesses últimos anos. Na disciplina de História os docentes necessitam melhorar as práticas educacionais considerando que os alunos a acham monótona e muitas vezes, desmotivante. Mesmo diante desse contexto, os professores procuram introduzir de maneira progressiva a utilização de tecnologias que procuram ajudar e modernizar todo o plano curricular. Sendo que medidas como essas acabam motivando os alunos a se interessar em aprender História e também outras disciplinas em geral (MARQUES, 2020).

Conhecer e estudar a história e também a cultura de um determinado povo demonstra o resgate e a preservação de determinada tradição em relação a aqueles que cooperaram para que fosse alcançado o ponto atual em que a sociedade vive. É uma ocasião bem favorável e única a ser entendida, inclusive a própria identidade.

Nos dias de hoje são usadas diversas formas de expor conhecimento de história e de cultura de uma sociedade. Interligado nesse cenário, a gamificação aparece como sendo uma destas maneiras, essa gamificação pode ser entendida como a inserção dos mecanismos, dos estilos, dos pensamentos e dos processos de design dos jogos a fim de incluir pessoas na resolução de um problema, e diante do contexto histórico se apresenta como instrumento de aperfeiçoamento do conhecimento da história e cultura de determinada sociedade.

Mesmo que, por hora, é pouco usufruído na sociedade ocidental, muitas vezes por estarem relacionados apenas a lazer, a ociosidade e a improdutividade, os jogos vêm de maneira gradativa se estabelecendo

como método benéfico para ser introduzido no aprendizado e no conhecimento em relação a memória de um povo. Nesse contexto, os jogos com bases históricas tendem a despertar certa curiosidade e inspiração na sociedade, associando mundos longínquos dessa realidade atual, permitindo que se adentrem em variados ambientes históricos.

Um jogo no âmbito da gamificação possui as necessárias motivações extrínsecas, como as classificações, os níveis, os pontos, as medalhas e as missões (OLIVEIRA et al, 2018). Seguindo esse sentido, o ensino de História deve proporcionar que o aluno caminhe junto ao contexto em que está inserido, sendo necessário que o professor insira novas tecnologias da informação e da comunicação, mudando a forma de ensinar ao alterar as características usadas no método tradicional, até então centradas no professor e concepção de ensino no método de transmissão e da repetição do conhecimento. O professor deve sim se utilizar dos métodos tradicionais e, se atualizar ao incluir o emprego das tecnologias mais sofisticadas e atuais (TAMANINI et al, 2019).

As dificuldades da aprendizagem não estão ligadas apenas às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Em razão de atingirem habilidades básicas, acabam por interferir na aprendizagem de História bem como em algumas outras áreas. Cada estudante deve perceber, sendo um ser social, que é alguém que vive em uma determinada época, em um determinado país, pertencente a uma determinada classe social e contemporânea de vários acontecimentos (MARTINS et al, 2016). Ainda segundo o autor, o aluno precisa saber que nunca poderá se tornar um cavaleiro medieval ou mesmo um faraó egípcio. Sendo o aluno, um homem do seu tempo possuído da liberdade de escolha. Saber que sua vida é feita de escolhas em que ele, pode inclusive fazer sua própria História e fazendo parte da História social do seu tempo.

O professor deve proporcionar a aproximação do aluno aos personagens concretos na História, sem impor idealizações, demonstrando que gente como a gente que vem fazendo História. Quanto mais incentivo o aluno tiver em relação à História como sendo algo próximo a ele, mais vontade terá de interagir junto a ela. O potencial

verdadeiro e transformador da História é caracterizado como a oportunidade de oferecer a prática da inclusão histórica (MARTINS et al, 2016).

As atuais transformações da História vêm sendo constatadas através das pesquisas recentes e enfrentam repetidos desafios ao se efetivarem como incluir a história da África e a cultura afro-brasileira, a história de povos indígenas ou as mulheres e o feminismo. Essas transformações de ensino de História proporcionaram debates expressivos ligados a problemas epistemológicos e também historiográficos, incluindo o significado na inserção e na rejeição em muitos projetos curriculares nacionais e internacionais.

Os estudos sobre a História em escolas brasileiras mostram essa disciplina tendo suas trajetórias semelhantes aos confrontos dos países europeus, porém, sob condições mais específicas devido as problemáticas de uma política educacional um tanto complexa que mantém a sociedade brasileira em uma constante disputa por educação a fim de se estender ao conjunto de crianças e de jovens do país. Essas disputas acontecem também no âmbito escolar através de comunidades de pessoas que procuram competir e colaborar entre si, definindo fronteiras epistemológicas e conferindo uma identidade diante de suas respectivas disciplinas e áreas de estudo (BITTENCOURT, 2018).

De acordo com os PCN, sendo parte integrante de Ciências Humanas, o propósito da História é possibilitar um entendimento de problemas atuais, mais precisamente aqueles que acabam impedindo a constituição da cidadania. O aluno, sendo um cidadão, deve participar e construir sua própria história, entendendo que esses problemas e recursos metodológicos deve ser os estudos de temas esclarecidos e elucidativos, estabelecendo a partir da pesquisa e leitura crítica das fontes e da bibliografia. Sendo assim o conhecimento histórico como proposto pelos PCN, deve levar o aluno à formação uma da consciência. Escolas públicas devem ter as condições estruturais que são necessárias de modo a proporcionar o estudo da História baseando-se em pesquisas bibliográficas e também documentais (MANOEL, 2011).

O parâmetro inicial de aprendizagem é a chamada cultura

histórica dentre a qual os alunos estão interagidos. Sendo a partir da percepção dos modos de pensamento histórico que estão enraizados e as carências de orientação que se observar, dentro da História escolar deve-se propor perguntas ao acervo dos saberes estruturados através da ciência histórica.

Essa aprendizagem está culturalmente localizada em grupos de estudantes que vem trazendo histórias internalizadas um tanto em comum e uma dinamização de aprendizagem iniciando com vínculo entre subjetividades desses estudantes e experiências históricas. Mesmo longínquas no tempo e no espaço pode-se considerar que essas experiências possuem um entendimento como sendo a sua própria história. Com uma possibilidade de se estabelecer certa diferença temporal qualitativa, uma construção de alteridade histórica que é complementada através da leitura da mudança, permanência e daquilo que ainda não chegou a ser, pois projetos, tentativas, lutas do passado são também uma base para o desenvolvimento de consciência histórica na relação entre o passado, o presente e o futuro.

Essa capacidade de dar um significado aos acontecimentos do passado se realiza por conta da mediação de diferença temporal, ou ainda, uma competência interpretativa. Em especial, neste momento em que se encontram presentes modos de geração de sentido que todos deveriam ser exercitados, como uma multiperspectiva. Sendo muito discutidos na produção da Didática da História no Brasil, esses modos de geração de sentidos são considerados tipos ideais constituídos de uma forma isolada nas narrativas históricas, sendo interpretações dos indivíduos ou das coletividades que constroem uma conexão de passado, de presente e de futuro (MORENO, 2019).

Buscar trabalhar conteúdos históricos de modo harmônico junto a sociedade em relação a informação e perfil do aluno atualmente demanda do professor um desenvolvimento, através da internet e diversos recursos tecnológicos que se encontram disponíveis tanto na sociedade quanto na escola, buscando estratégias ativas favorecendo assim linguagens e também recursos desde os familiares até os alunos, uma desconstrução e uma reconstrução crítica de conhecimentos e de acontecimentos históricos, em livros oficiais, observando os pontos

de vista diferenciados. Diante dessa perspectiva, ensinar História começa a permitir condições para o aluno participar desse processo de fazer, e de construir a História (TAMANINI et al, 2019).

As culturas digitais propagam-se intensamente em constantes mudanças durante o processo na formação de docentes e de estudantes, incluindo na maneira como se dá o relacionamento junto com a produção e a difusão do conhecimento. Portanto, muitos novos desafios surgem diariamente em relação à formação de professores, incluindo a relação junto às mudanças curriculares e as mudanças didáticas e também às novas diretrizes para as licenciaturas (ASSUNÇÃO JUNIOR, 2016).

CONCLUSÃO

A função social da História é algo inquestionável, sendo importante uma objetivação de como deve se concretizar a didática específica dessa disciplina, partindo para um espaço difícil, e subjetivo, porém necessário.

Por mais que se evidencie esse papel do quadro epistemológico, essa questão é muitas vezes colocada como “se é suficiente conhecer/saber História para poder ensinar”, a resposta é um NÃO bem claro e inequívoco. Muitos historiadores já negligenciaram durante um bom tempo o ensino dessa disciplina, não oferecendo à didática um importante espaço científico em acordo com a evolução de produções historiográficas.

Atualmente as dúvidas já não persistem, sendo resultados de um trabalho individual e coletivo acabou por ultrapassar as escolas, os espaços e os continentes. Na didática de história é extremamente importante escolher os recursos e as estratégias que busquem desenvolvimento de ao menos três competências como a capacidade de interrogar realidades sociais em uma perspectiva histórica, de interpretar a essas realidades de acordo com o método histórico e de construir a consciência como cidadão junto a História.

REFERÊNCIAS

ANDREETTI, C. A. Gamificação de aulas de matemática por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

ASSUNÇÃO JUNIOR, M. L. C. História em cena: A experiência de criação em audiovisual e suas tecnologias na rearticulação do ensino de história. **Revista Triângulo**. Uberaba-MG. v. 9, n. 2: 15-24. 2016.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo. v. 32, n. 93, p. 127-149. 2018.

MANOEL, I. A. O ensino da história no Brasil: Origens e Significados. **Cadernos CIMEAC**. Ribeirão Preto. v. 01, n. 01. 2011.

MARQUES, V. S. P. **O impacto de uma aplicação mobile no ensino da História para alunos do ensino secundário**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de Informação) - Departamento de Ciências e Tecnologias da Informação, ISCTE, Lisboa, 2020.

MARTINS, D. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MARQUES, A. A.; SILVA, N. M. A gamificação no ensino de história: O jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre medievalismo. **Holos**. Natal-RN. vol. 7, 2016, pp. 299-321. 2016.

MORENO, J. C. Didática da história e currículos para o ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o Eurocentrismo. **Revista TransVersos**. Rio de Janeiro. [S. l.], n. 16, p. 125-147. 2019.

OLIVEIRA, K. K. S. et al. Cícero History Runner: uma gamificação da história do Padre Cícero. **XVII SBGames** – Foz do Iguaçu – PR – Brasil, 2018.

PAZ, M. F. **História e gamificação: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de história**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ROSA, T. M. R. **Gamificação: uma prática para revitalizar a educação**. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS,

2018.

SALES, G. L. et al. Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de Física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

TAMANINI, P. A.; SOUZA, M. S. As novas tecnologias e o ensino de História como temática de pesquisas nas universidades brasileiras. *Educação Por Escrito*. Rio Grande do Sul. 10(1), e32142. 2018.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL¹

Eliane Carvalho Vidal Dias²

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), devido a pandemia do Coronavírus, teve suas atividades acadêmicas suspensas no dia 19 de março de 2020, e as atividades administrativas, à exceção dos serviços essenciais, passaram a ser realizadas de maneira remota, de modo a diminuir as possibilidades de contágio entre alunos e servidores.

Sendo assim, foi decidido, então, de forma consensual, que se construísse, no âmbito do IFPA, um Plano de Retorno das Atividades, seguindo as Diretrizes para o Planejamento Institucional de Retomada das Atividades (Presenciais e Remotas) no IFPA e Recomposição do Calendário Acadêmico 2020, datadas de 17 de julho de 2020. Foi decidido, também, que cada campus deveria elaborar os seus respectivos planos, devendo levar em consideração a realidade da situação de saúde de cada localidade.

O Instituto Federal do Pará se preocupou com a retomada das

1 Artigo apresentado no I Seminário Regional Sul EPT, Evento Virtual nos dias 12-14 de maio de 2021.

2 Pedagoga do IFPA, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFOPA, Pedagogia Escolar: Administração, Orientação e Supervisão pela UNINTER e Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTER e mestranda pelo PPGEnsino UNIVATES. eliane.dias@ifpa.edu.br.

atividades remotas, bem como evidenciar parâmetros e orientações por meio de Resoluções e Portarias, maneiras de como devemos encarar e enfrentar essa nova realidade educacional dando prosseguimento as atividades de ensino. E para memória desse período histórico inesquecível no âmbito da educação se faz necessário registrar as experiências pedagógicas do IFPA – Campus de Itaituba, com o ensino remoto, no que tange as dificuldades que os docentes encontraram, as demandas levantadas focando a importância e a necessidade da formação continuada e permanente dos docentes da educação profissional.

Na fundamentação teórica apresentamos a Resolução N° 110/2020-CONSUP DE 20 de julho de 2020 que orientou os docentes a reajustarem os planos de ensino voltados para o ensino remoto em seguida, problematizamos e definimos o ensino remoto, confundido muitas vezes com o ensino a distância. Ratificamos também a necessidade e importância de uma formação continuada reflexiva docente para os docentes da EPT em tempos de pandemia.

Nos procedimentos metodológicos relataremos o tipo de abordagem e de estudo, será descrito os participantes da pesquisa, e como foram coletadas as informações das dificuldades e desafios do ensino remoto experienciadas pelos docentes.

E por fim, temos os resultados e discussões, analisando as respostas dos professores e em seguida reunimos em uma síntese contemplando reflexões acerca da necessidade e relevância da formação continuada, além de lançarmos a urgência das instituições de ensino elaborarem planos de formação continuada docente para auxiliar e amenizar as dificuldades dos docentes no ensino remoto, promovendo aprendizagens colaborativas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse contexto foi publicado a Resolução N° 110/2020-CONSUP DE 20 DE JULHO DE 2020, a qual dispõe sobre o Regulamento de Atividades de Ensino Remotas nos Cursos de Educação Básica e Profissional e Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal do Pará (IFPA) para o ano acadêmico de 2020 no contexto da pandemia

do coronavírus e dá outras providências.

A partir dessa resolução citada acima, cada Colegiado dos cursos técnicos e superiores da instituição elaboraram e aprovaram juntamente com a comunidade escolar o plano de retomada das aulas, contemplando as diferentes realidades e propondo o ensino remoto.

2.1. DEFINIÇÃO DE ENSINO REMOTO

No início das aulas ficou muito confuso na mente dos professores, alunos e comunidade escolar o que era de fato o ensino remoto, muitas vezes confundido com a educação a distância.

De acordo com CharczukI (2020), autora que discorre em seu artigo diferenças entre o ensino remoto e a EaD, se embasando em diferentes teóricos da literatura, menciona que é importante haver uma breve diferenciação entre EaD e ensino remoto, mesmo que ambos envolvam o uso de recursos digitais, predominantemente para a sua implementação.

Ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos. (CHARCZUKI, 2020, p.7)

Se baseando nessa definição, os docentes precisaram urgentemente reajustar seus planos de ensino presencial elaborado no início do ano de 2020, para o ensino remoto, lançando mão de diferentes estratégias de ensino, de forma síncronas e assíncronas, devido nem todos os alunos terem acesso as tecnologias digitais, resultado da consulta anteriormente realizada pelo setor de permanência e êxito da instituição. O objetivo dos docentes nesse momento era que os alunos tivessem acesso aos conteúdos escolares e uma possível interação com os discentes através de recursos tecnológicos (áudio, vídeo, apostilas) que subsidiassem o ensino remoto.

De acordo com Libâneo (2013) no planejamento das aulas com os discentes, o professor deve inserir os itens essenciais: objetivos, conteúdos e métodos, e devem considerar a realidade social que os seus

alunos estão inseridos, analisando todo o contexto, nesse período particularmente o da pandemia, que tem acontecido vários imprevistos, daí a importância da flexibilidade e replanejamento do plano.

Esse planejamento detalhado observando as resoluções e propostas de ensino, auxilia o docente nas preparações das referidas aulas de ensino remoto, pois permite “selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanear o trabalho frente às novas situações que aparecem no decorrer das aulas” (LIBÂNEO, 2013, p. 247).

2.2. FORMAÇÃO DOCENTE REFLEXIVA NO ENSINO REMOTO

Os docentes foram pegos de surpresa, diante deste cenário de retorno as aulas de forma remota, de acordo com os autores Bezerra, Velozo e Ribeiro (2021), essa situação provocada pela pandemia, mostrou que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas no contexto educacional.

Sendo assim, muitos professores tiveram que se ressignificar suas práticas pedagógicas e superar dificuldades encontradas durante o processo de ensino remoto. De acordo com Oliveira, Correa e Morés (2020, p.12, 13) menciona que se faz “importante destacar que os momentos de formação contribuem para que se amplie as práticas educativas, quanto à proposição de atividades que façam uso de recursos digitais, instrumento necessário diante do ensino remoto.”

Sabemos também que se faz necessário, priorizar um tempo de reflexão conjunta e colaborativa entre os professores sobre as experiências do ensino remoto, pois a formação continuada para o ensino remoto demanda reflexão sobre papel do professor e suas práticas pedagógicas.

Diante da conjuntura atual, não há dúvida de que a formação docente é indispensável, pois traz contribuições para que as aulas remotas aconteçam com qualidade, mas, ainda assim, é preciso espaço para problematizações e reflexões com base na literatura da área da Educação. (Oliveira, Correa e Morés (2020, p.14)

Se faz necessário, ir além para intervir na realidade, se tornando assim, um professor reflexivo no cotidiano de sua prática pedagógica e pesquisador com parcerias colaborativas entre pares com a mesma intencionalidade de solucionar problemas da conjuntura educacional.

Segundo Imbernón (2010) a formação dos professores deveria promover uma reflexão sobre o que eles fazem e porque fazem, principalmente nesse momento de ensino remoto, não deve ser somente aplicação de novas metodologias digitais ou não, mas reflexão durante todo o processo, desde a escolha, aplicação, resultado e reflexão durante todo o percurso na sua prática, tornando-se protagonista e mediador de um ensino transformador.

Para apoiar os docentes nesse momento de ensino remoto, pode-se realizar uma série de ações, que vão desde oficinas que visam capacitar os professores para o uso das ferramentas tecnológicas até a realização de transmissões ao vivo (as lives) entre outras atendendo a demanda de interesse dos docentes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo trata-se de um estudo exploratório e descritivo, do tipo relato de experiência, com abordagem qualitativa, elaborado no contexto do ensino remoto do IFPA – Campus de Itaituba – PA, em decorrência da suspensão das aulas presenciais devido o avanço do COVID 19 gerando uma pandemia mundial.

A pesquisa exploratória e descritiva reflete um estudo que busca observar, descrever e documentar características, opiniões, atitudes e crenças de determinada população ou fenômeno proporcionando maior familiaridade com o problema, objetivando torná-lo mais compreensível ou sugestivo a hipóteses (GIL, 2002).

Os sujeitos da pesquisa foram docentes do ensino técnico da educação profissional da rede federal de ensino do IFPA – campus de Itaituba – Pará, que ministraram aula no ensino remoto durante os meses de agosto a dezembro, referente ao primeiro semestre de 2020.1.

As informações foram coletadas durante o acompanhamento

pedagógico, exposição e depoimento dos docentes em reuniões pedagógicas e por fim, através de um questionário de quatro questões no google forms, que será analisado as dificuldades encontradas durante o ensino remoto e apontado a necessidade de formação continuada dos docentes.

O questionário foi enviado ao grupo de 43 docentes no dia 18 de dezembro de 2020, final do semestre letivo através de um link no grupo de whatsapp que integra os sujeitos da pesquisa com o objetivo de avaliar a experiência docente no ensino remoto.

Um total de 33 docentes aceitaram de bom grado a compartilhar da pesquisa respondendo ao proposto, respeitando-se assim o anonimato e voluntariado deles.

Após a aplicação do referido questionário aos participantes, as respostas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Segundo Galiazzi e Roque (2011), a análise textual discursiva como ferramenta analítica compreende uma metodologia de análise de dados qualitativos que tem por objetivo produzir novas compreensões sobre discursos e fenômenos, em um caráter hermenêutico.

Os dados levantados foram complementados a partir de observação participante nos acompanhamentos pedagógicos para identificar as categorias empíricas que compõem a pesquisa, considerando assim, os procedimentos da análise textual discursiva. A escolha por esta análise ocorreu pela aproximação de seus focos com a complexidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse período de ensino remoto foi permeado de vários acontecimentos e desafios nunca vividos antes por todos, principalmente para os docentes. Os docentes se reuniram com a equipe pedagógica através do google meet para estudarem e tirarem as dúvidas da Resolução do IFPA que orienta o ensino remoto e reajuste do plano de ensino.

Durante o acompanhamento pedagógico não houve nenhuma atividade relacionada a formação continuada dos docentes, somente um evento de alinhamento de informações de como ocorreria o

segundo semestre/2020 e um breve momento de relatos de experiências no ensino remoto que aconteceu no dia 18/12/2020, sendo final do semestre letivo.

Nesse encontro de relatos de experiências os docentes previamente selecionados fizeram sua explanação de práticas exitosas no ensino remoto, “foi um momento de renovação ao ouvir a experiência dos colegas”, depoimento de um dos professores. Essa fonte de experiências dos colegas, dos pares é uma fonte riquíssima de aprendizagem no trabalho docente.

Na oportunidade do encontro foi aplicado um questionário de quatro questões, a primeira questão aplicada foi relacionada ao nível de dificuldade encontrada com as aulas remotas 2020.1 solicitando para eles escolherem os níveis de “muita e média dificuldade.”

Em relação ao nível de “muita dificuldade” ficou assim analisado que: 55% dos docentes relataram que foi a organização da rotina de trabalho remoto docente, em seguida aparece a dificuldade da gravação de vídeo aula, 30%, e a interação com os discentes 15%.

Ainda na primeira questão no nível “média dificuldade” constatou que: 45% dos docentes tiveram dificuldades no uso de ferramentas e aplicativos digitais, 40% dos docentes relatou média dificuldade na adaptação das práticas (metodologias) pedagógicas para um ambiente remoto e 15% a inserção do plano de ensino reajustado no SIGAA (sistema de gerenciamento de atividades acadêmicas).

A segunda questão foi perguntada como o docente avalia a experiência profissional com o ensino remoto, de acordo com a análise: 65% dos docentes responderam que foi uma experiência desafiadora, vindo após 21% cansativa e 14% inovadora.

Na terceira questão, os docentes foram indagados como poderiam ser auxiliados nesse momento de ensino remoto, 72% deles, responderam que poderiam ser através de oferta de formação continuada/treinamento específico, 28% oferta de debates e trocas de experiências, evidenciando assim, carência nessa área de formação continuada em tempos de pandemia.

A última questão foi aberta em que solicitava que os docentes relatassem em um breve parágrafo o que foi mais significativo na

experiência docente com o ensino remoto. Seleccionamos alguns depoimentos relevantes que compartilhamos abaixo:

Professor 1 - “Foi muito desafiador, está sendo um período de muito aprendizado e conhecimento sobre as novas formas de ensinar e aprender, apesar das tecnologias nos causar um certo desconforto inicial, pois antes da pandemia quase não utilizávamos em nossa prática pedagógica com tanta frequência, o ensino remoto me fez repensar o meu fazer pedagógico.”

De acordo com a fala do professor 1, podemos perceber que durante o ensino remoto foram produzidos muitos conhecimentos, que segundo Tardif (2002) podemos chamar de saberes experienciais dos docentes, esses saberes podem ser controlados no seu dia a dia na prática de “ser professor” em que vivenciam situações concretas, adquirindo novas habilidades, diferentes metodologias que devem lançar mão no seu planejamento de ensino remoto com o objetivo de obter sucesso no fazer docente.

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

Nesse período, muitos não tiveram treinamentos para aprender a utilizar novas metodologias ou mesmo adaptar ao ensino remoto, principalmente as mediadas pelas tecnologias digitais, pouco utilizadas antes da pandemia, mas mesmo assim, se sentiram desafiados e conseguiram adquirir essa habilidade.

Professor 2 – “O ensino remoto fez o trabalho docente triplicar, mas ao mesmo tempo para mim foi uma oportunidade de inovação e aprendizado. Infelizmente a desigualdade no acesso às tecnologias dificulta o trabalho, além da falta de motivação de alguns discentes, falta de treinamentos pedagógicos. Apesar dos desafios, fiquei feliz por receber um bom feedback de meus alunos.”

O professor 2 – destacou as dificuldades de motivação de alguns discentes, mas se sentiu feliz quando recebeu feedback de outros,

nesse sentido Libâneo (2013) exalta a relação professor-aluno, aspecto esse socioemocionais relevante para estabelecer um vínculo afetivo na ação de ensinar e aprender, principalmente nestes tempos de pandemia, que observamos muitos alunos com dificuldades de interação com os docentes e colegas de turmas por diversos motivos particulares e sociais. Esse assunto sobre a relação aluno-professor também pode ser pauta de formação continuada baseado nos conhecimentos que a ciência dispõe nas diferentes áreas (pedagogia, psicologia, sociologia etc.)

Professor 3- “O que senti falta foi de formação continuada dos docentes, haja vista que vivenciamos uma prática pedagógica inovadora, precisamos muito desses momentos para aperfeiçoar nossa prática pedagógica, saber lidar com as tecnologias e ter sucesso no processo de ensino e aprendizagem”

Tardif (2002) menciona dentro de sua classificação, os saberes profissionais, que são conjuntos de saberes cientificamente pelos estudiosos da ciência da educação e pelos próprios professores e são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. O autor também menciona que são conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Tardif (2002) também diz que os saberes profissionais são pluralismo de saberes oriundos de diversas fontes (família, escola, universidade) e adquiridos em tempos sociais diferentes de nossa vida pessoal, profissional e acadêmica, os docentes clamam por esse saber profissional, o qual tem relação direta com a prática que precisa ser estudada, embasada, “regada e alimentada” pela teoria, pois ambas devem caminhar juntas, sabendo que uma não é consequência da outra, depois disso, precisa passar por um processo de divulgação e validação pela ciência dando assim a legitimidade da construção dos saberes utilizados pelos docentes.

Professor 4 – “Devido à falta de capacitação docente, precisei buscar me capacitar através de diversos cursos aligeirados da internet para suprir essa carência”

Nos diferentes depoimentos os docentes relataram algumas dificuldades encontradas no ensino remoto, mas o que mais apareceu em suas falas foram a falta de promoção da formação continuada neste período de ensino remoto, pois se sentiram desafiados a buscar essa formação de forma isolada em cursos aligeirados na internet, que muitas vezes se configura pragmatismo e presentismo dentro de uma onda pós-moderna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos e respostas da pesquisa realizada e acompanhamento pedagógico, podemos constatar que muitas foram as dificuldades encontradas no ensino remoto, e que urge a necessidade de formação continuada dos docentes que deverá ser promovida pela instituição de ensino.

Os docentes sentem necessidade de compartilhar as experiências que tiveram durante o período de ensino remoto com os demais colegas, momentos esses de relevância, pois aprendem um com o outro, sendo formadores uns dos outros, podem compartilhar não somente ações exitosas, mas também fracassos, frustrações saindo dessas formações com uma esperança de poder superar juntos de forma colaborativa, esse momento de pandemia, resultando em permanência e êxito nos estudos dos alunos.

Ficou bem claro, que a instituição de ensino, precisa urgentemente traçar um plano de formação continuada e permanente para os docentes, a fim de que possam ter formação em serviço, suprimindo essa demanda/carência detectada, superando assim, as dificuldades mencionadas por eles no que tange as metodologias mediadas pelas diferentes tecnologias, como gravação de videoaulas, podcast, o uso de diferentes ferramentas tecnológicas para o ensino e interação com os alunos, dentre outros assuntos que vão surgindo ao decorrer do processo.

Sendo necessário, ir além de uma formação docente isolada, aligeirada e solitária, somente transpondo práticas presenciais para o ensino remoto, mas sim, promover tempo e espaços de reflexão e ação, refletir, replanejar e planejar novas trilhas de aprendizagens que

envolvam o pensamento crítico e novas maneiras de ensinar e aprender em tempos de pandemia, pois os docentes estão comprometidos em exercer seu ofício da melhor forma que conseguem aceitando os desafios inovadores postos pelo ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, N.; VELOSO, A.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917, 3 jan. 2021.

CHARCZUKI, Simone Bicca. **Educação & Real**. vol.45 no.4 Porto Alegre 2020 Epub Jan 11, 2021. Acesso em 14/02/2021 <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

Moraes R, Galiazzi MC. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí; 2011.

OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Ygor.; MORÉS, Andréia. **Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Covid-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais**. Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Acesso em 16/02/2021 <https://www.doccity.com/pt/ensino-remoto-emergencial-em-tempos-de-covid-19-formacao-docente-e-tecnologias-digitais/7074498/>

RESOLUÇÃO Nº 110/2020-CONSUP/IFPA DE 20 DE JULHO DE 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

O TRABALHO COM O GÊNERO DIGITAL PODCAST COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudineia Peres Bertaglia¹

Paulo Alexandre Filho²

Rubia Mara Lemes³

Yngrid Karolline Mendonça Costa⁴

1 INTRODUÇÃO

A demanda da sociedade contemporânea se mostra cada vez mais digital, impõe transformações e torna importante a reconfiguração do ensino-aprendizagem voltada aos multiletramentos. As transformações tecnológicas promovem mudanças e devem estar inseridas nas instituições de ensino como forma de transformar as ações pedagógicas. De acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 103), “As tecnologias, em especial o ambiente digital, introduzem mudanças em todo âmbito educacional para que se promovam formas diferenciadas de ensinar, voltadas a um currículo ajustado às

1 Mestra em Língua Portuguesa pelo programa de mestrado profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis -SP. E-mail: .claudineia.bertaglia@gmail.com.

2 Doutorando em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP- Brasil. E-mail: p.alexandre@unesp.br.

3 Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis - SP- Brasil. E-mail: rubiadiogolemes@gmail.com.

4 Doutoranda em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP - Brasil. Agência de fomento: CAPES. E-mail: yngrid.karolline@unesp.br.

necessidades da sociedade do século XXI”.

As novas tecnologias modificam as práticas de aprendizagem e promovem novas linguagens e maneiras de interagir socialmente, sobretudo no contexto atual de pandemia da COVID-19, em que se torna imprescindível o auxílio e apoio das novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC) como recursos em prol da busca ativa e aprendizagem dos estudantes. Desse modo, analisamos como esses recursos se articulam à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista, tão importantes para o desenvolvimento de habilidades essenciais que visam à educação integral dos discentes.

O *Podcast* é a ferramenta que daremos enfoque neste artigo que é voltado ao trabalho com os gêneros digitais por meio de metodologias ativas como estratégia para esse contexto tecnológico no qual estamos inseridos. O gênero digital *Podcast* é um arquivo de áudio que pode ser trabalhado em todos os componentes curriculares, possibilitando o trabalho com a oralidade e colocando o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem. Esta proposta visa incentivar a produção de *Podcasts* de forma colaborativa para a busca ativa⁵ e engajamento dos discentes nas aulas e atividades remotas. Dessa forma, destacamos a consideração de Moran (2013, p. 31):

[...] há um conjunto de tecnologias, que denominamos popularmente de 2.0, mais abertas, fáceis e gratuitas (*blogs, podcasts, wikis* etc), em que os alunos podem ser os protagonistas de seus processos de aprendizagem horizontal, isto é dos alunos entre si, das pessoas em redes de interesse etc. A combinação dos ambientes mais formais com os mais informais, feita de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com a flexibilidade de cada aluno.

Os *Podcasts* podem ser gravados em arquivos de áudio, por meio de aplicativos gratuitos, conforme a preferência dos professores e alunos e podem contar com a criatividade de ambos para compor estratégias por meio da oralidade prevista no gênero, com objetivo de disseminar o incentivo e a participação das aulas no ensino remoto e

5 A busca ativa se tornou um termo cunhado em tempos de pandemia para dar apoio e incentivar os estudantes a participarem das aulas e realizarem as atividades no formato remoto.

ou híbrido.

Os áudios podem ser produzidos de acordo com o objeto de conhecimento do componente curricular e, também, com o objetivo maior de incentivo e apoio aos estudantes em conformidade com o cenário atual com mensagens de incentivo, apoio e, também, de orientações sobre as atividades escolares.

O gênero digital *Podcast* promove o incentivo à participação dos estudantes nas aulas em formato digital e pode ser utilizado de acordo com a demanda pedagógica que o professor visa atingir, por meio de uma aprendizagem voltada à colaboração e a ressignificação da aprendizagem. O aluno para produzir o gênero mobiliza competências voltadas aos multiletramentos, já que o gênero é composto por várias linguagens, sons e movimentos intrínsecos e incentiva a autonomia dos estudantes, orientados pelos seus professores que fazem o papel de mediadores e curadores na busca de propostas para uma aprendizagem efetiva. De acordo com os objetivos da aula e do professor, este gênero, o *Podcast*, pode ser facilmente manuseado e utilizado para diferentes fins, por ter fácil acesso por meio de aplicativos e plataformas digitais. Diante disso, concordamos com as afirmações de Kalantzis *et al.* (2020, p. 148):

As mídias digitais adicionam outra camada de oportunidade pedagógica para os professores, criando um espaço contemporâneo, onde as vozes dos alunos podem ser expressas. As novas tecnologias fornecem espaços para os alunos se expressarem na forma de vídeos, *podcasts*, *blogs*, *wikis*, que não são diferentes das ferramentas que os usuários mais experientes ou profissionais têm.

Essas novas formas de operar com a linguagem permitem ao professor trazer para o contexto da sala de aula novas possibilidades pedagógicas que, atreladas à práxis do professor tornam-se ferramentas poderosas para o trabalho em diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho também com projetos, metodologias ativas e formas mais colaborativas e protagonistas para trabalhar com os alunos.

O contexto atual de pandemia trouxe à tona novas possibilidades

que antes não eram prioridades. Devido a esses desafios advindos do cenário de aulas remotas, as tecnologias se tornaram as principais ferramentas de trabalho dos professores, o que acarreta novas possibilidades de se reinventar, por meio de recursos digitais. Com isso novas propostas de se trabalhar com a linguagem são introduzidas, o que possibilita uma pedagogia voltada aos multiletramentos. Na presente teoria, de acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p. 181), “Identificamos sete modos de significação: escrito, visual, espacial, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossa prática de representação e comunicação”.

Para tanto, a BNCC (2018, p. 68) nos aponta que “[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]”. Estamos vivenciando uma nova era de interação e comunicação, frutos de uma sociedade cada vez mais tecnológica, operamos em nosso cotidiano com ferramentas que facilitam atividades e reduzem as distâncias. Por isso, faz-se necessário que a escola esteja aberta a essas novas formas de produzir e trabalhar com a informação, bem como, incentivar a participação nas aulas não presenciais em formato digital, a colaboração e a ressignificação da aprendizagem voltadas também para a busca ativa e o engajamento dos estudantes.

Desta forma, a proposta articulada neste artigo, é a de discutirmos a possibilidade de produção do gênero digital *Podcast* e a ressignificação das ações pedagógicas de modo a incentivar a aprendizagem através desse uso em práticas sociais de forma colaborativa por meio do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC) e da cultura digital propostas pela Base Nacional Comum Curricular⁶ :

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções,

6 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância do trabalho com a cultura digital e destaca o trabalho com os gêneros digitais como o Podcast, Fanfic, Vlog, entre outros.

não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Foi adotada a metodologia qualitativa de cunho bibliográfico, pois de acordo com Prodanov e Ernani (2013, p. 127), a pesquisa bibliográfica é aquela que é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Dessa forma, através do estudo de materiais atuais, partimos da ideia do uso de estratégias para o trabalho com esse gênero para engajar estudantes nas atividades escolares. A hipótese inicial é a de que o *Podcast* torna-se na sociedade atual um instrumento poderoso para aprendizagem, considerando que propicia um trabalho com a modalidade oral da linguagem, promovendo o pensamento crítico-reflexivo e o protagonismo juvenil dos estudantes.

Ademais, objetivamos o trabalho com o gênero digital *Podcast* no contexto da educação básica como instrumento de aprendizagem, sobretudo, no cenário atual de pandemia da COVID-19, em que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tornam-se essenciais. Neste trabalho, abordamos o *Podcast* atrelado à proposta de trabalho com as metodologias ativas que colocam o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, nos apoiamos nos estudos dos multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015), bem como na teoria das metodologias ativas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Este artigo está organizado em cinco seções, sendo elas:

- *Introdução*: Tem por objetivo contextualizar as principais transformações ocorridas em relação ao contexto digital, sobretudo nesse cenário pandêmico;

- *O trabalho com os gêneros digitais na escola contemporânea*:

Contempla a importância do trabalho com os gêneros digitais que emergiram desse novo contexto digital como possibilidades pedagógicas importantes que são abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

- *O uso das metodologias ativas na sala de aula: A Educação para o século XXI*: Ressalta o quanto é imprescindível o uso de metodologias ativas colocando o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem e o uso das novas tecnologias como parte integrante desse processo.

- *O gênero digital Podcast como objeto de aprendizagem na Educação Básica*: Visa explicar a função social do gênero digital *Podcast*, assim como as possibilidades de trabalho com essa ferramenta digital.

- *Considerações finais*: Faz um fechamento e sintetiza as principais ideias abordadas ao longo de nossa proposta de trabalho com o *Podcast*.

2 O Trabalho com os gêneros digitais na escola contemporânea

A sociedade contemporânea está imersa em novas formas de interação por meio dos recursos digitais cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Com a chegada da internet surgiram novos gêneros que emergiram desse contexto digital. O trabalho com os gêneros do discurso na sala de aula tem por base atender condições ligadas à função sociocomunicativa da linguagem.

Vale então ressaltar a importância de interagir com as propostas atuais de ensino no que tange ao trabalho com os novos gêneros digitais emergentes da esfera digital, em especial aqui, neste trabalho, com a produção do *Podcast* nas aulas, e destacar como esse processo reflete na aprendizagem, considerando a relação dos alunos com esses gêneros que emergiram e que proporcionam novas possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita. É importante considerar a concepção dialógica e sociocomunicativa que perpassa os gêneros de texto/discurso, conforme afirma Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um

determinado campo. (2011, p. 262)

Reafirmando essas considerações, os gêneros estão ligados à demanda comunicativa de uma sociedade em constante transformação. As novas plataformas digitais proporcionam novas possibilidades de aprendizagem com gêneros que surgiram advindos desse novo contexto de produção e circulação, formas de produzir aprendizagem por meio da interatividade, colaboração e novas linguagens que hibridizam novas configurações e formas de se trabalhar. Behrens (2013, p. 77) destaca que “por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento”.

De acordo com as colaborações da autora, o trabalho com as metodologias ativas coloca o aluno como protagonista em processos criativos por meio da produção e criação, como produtores de informação por meio de ferramentas semiotizadas, ou seja, novas formas de enunciação e, também, de aprendizagem.

Nossa proposta tem como intuito trabalhar com o *Podcast* como instrumento para incentivar e engajar estudantes nas aulas remotas impostas pelo contexto pandêmico. O objetivo dessa proposta é que alunos e professores se apropriem do gênero e trabalhem com a gravação e disponibilização por meio de aplicativos e plataformas gratuitas de grande alcance para disseminar informações e incentivo para que os alunos se engajem nas aulas e atividades remotas através de mensagens de incentivo, informações e orientações.

O *Podcast* traz em sua essência sociocomunicativa o trabalho com a linguagem e a oralidade, pois conforme ressalta Moran (2018, p. 11) “as tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes.” Dessa forma, vale ressaltar que esse gênero torna-se uma importante ferramenta para a aprendizagem e incentivo aos estudantes para que participem das aulas em formato remoto e ou híbrido.

3 O uso das metodologias ativas na sala de aula: A Educação para o século XXI

A pandemia da Covid-19 nos mostrou o quanto se faz necessário que as escolas se apropriem de metodologias que considerem uma aprendizagem para além dos muros da escola, voltada ao protagonismo dos estudantes, que levem em consideração o trabalho com a leitura a escrita e oralidade em novas plataformas digitais que fazem parte da realidade desses estudantes. Atualmente os alunos leem e escrevem em contexto digital, advindos dessa nova era em que as tecnologias de comunicação e informação (TDIC) não podem ser desconsideradas pela escola como possibilidade de trabalho através de metodologias ativas tão importantes, sobretudo diante desse novo cenário de aulas remotas. De acordo com Moran (2018, p. 12):

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e autoria.

As contribuições do autor reiteram a nossa consideração sobre a importância da escola trabalhar com metodologias de acordo com a realidade do alunado, suas preferências, suas culturas e seus interesses, por meio de atividades com plataformas digitais que são frutos dessa nova era.

A educação para o século XXI requer que a formação dos estudantes esteja voltada à autonomia e para atuarem na sociedade de maneira crítica e reflexiva, intervindo em suas realidades. Desse modo, concordamos com Bacich *et al.* (2015, p. 50) que afirma “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos.”

Assim, queremos ressaltar que as metodologias ativas despertam o interesse dos estudantes e propõe um trabalho envolvendo-os em propostas que tenham sentido para eles, colocando-os como centro do processo-ensino aprendizagem para que não sejam meros

espectadores e possam atuar de maneira mais ativa, produzindo e criando elementos para uma aprendizagem mais significativa, conforme a afirmação de Rojo (2015, p. 116), em que destaca, “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”.

Além disso, essas propostas possuem uma vertente dialógica, já que proporcionam o diálogo entre os estudantes e professores que juntos colaboram entre si, criando e fortalecendo vínculos entre a aprendizagem e as metodologias necessárias para um processo mais efetivo e que tenha sentido para os discentes.

4 O gênero digital *Podcast* como objeto de aprendizagem na Educação Básica

Considerando o momento atual de pandemia da COVID-19, torna-se de suma importância a implementação de ações pedagógicas que incentivem os alunos a desenvolverem suas atividades por meio de ferramentas tecnológicas com a mediação do professor. Vale ressaltar a importância de práticas de ensino que coloquem o aluno como centro, incentivando e ajudando outros colegas que necessitam de apoio. Assim, compreendemos a necessidade de buscar estratégias para a busca ativa e engajamento dos estudantes em um momento tão desafiador como esse.

A proposta de trabalho com esse gênero visa não só promover a busca pela informação, como também oportunizar o processo de aprendizagem colaborativa entre os alunos, para que possam participar ativamente ajudando outros estudantes.

O professor tem papel fundamental na articulação da proposta, apontando caminhos e estratégias para a produção dos *Podcasts*. A proposta aqui abordada é a de utilizar o gênero como instrumento para a busca ativa e incentivo dos estudantes para realizarem as atividades propostas por meio do ensino remoto. Dessa forma, o produto final pode ser disponibilizado em plataformas digitais da escola, redes sociais e grupos escolares para alcance e disseminação das atividades

propostas.

O *Podcast*, é interessante por possibilitar a realização de outras atividades enquanto ouvimos. Assim, torna-se uma ferramenta poderosa com alcance em larga escala, podendo trazer resultados consideráveis nos índices de participação dos alunos. Ele pode ser produzido por meio de aplicativos gratuitos e pode ser publicado em diversas plataformas digitais, facilitando o acesso e disponibilidade. Ele pode ser voltado a conteúdos com mensagens de incentivo e também para outras demandas pedagógicas nos diversos componentes curriculares, o que o torna uma ferramenta muito prática e da qual desperta muito o interesse dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, diante das transformações ocorridas devido ao momento pandêmico, teve que se adaptar e buscar estratégias para lidar com contextos tão desafiadores. As novas tecnologias se tornaram grandes aliadas nesse novo cenário e possibilitam o trabalho com gêneros emergentes advindos da esfera digital, com isso, ampliou-se a gama de estratégias oriundas do contexto tecnológico que a escola pode se apropriar para trabalhar com os alunos. O gênero digital aqui abordado, o *Podcast* torna-se então um instrumento muito poderoso de trabalho com a linguagem e a oralidade para uma prática pedagógica voltada ao protagonismo dos estudantes.

A partir da proposta desse trabalho com as metodologias ativas, através do instrumento gênero digital *Podcast* é possível um retorno considerável na continuidade e participação dos alunos nas aulas e atividades por meio do ensino remoto ou híbrido, assim como, a colaboração de todos os envolvidos para que essas aulas se tornem uma possibilidade de ressignificação da aprendizagem abrindo caminhos por meio das novas tecnologias tão necessárias no contexto atual e na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACICH, B; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, B; TAN-

ZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (orgs) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre. Penso, 2015.

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

BAKHITIN, M. **Estética da criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 de maio de 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas. SP. Papirus, 2013.

MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas. SP. Papirus, 2013.

PRODANOV, C. C.; ERNANI, C. F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R.H.R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

O USO DO PADLET COMO INSTRUMENTO DE APOIO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Rúbia Mara Lemes¹

Claudineia Peres Bertaglia²

Paulo Alexandre Filho³

Yngrid Karolline Mendonça Costa⁴

1 Introdução

A utilização das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem já era objeto de estudo antes da pandemia da Covid-19, sempre apresentada como um grande desafio a ser vencido. De acordo com a BNCC (2018, p. 9):

As competências gerais da Educação Básica consiste em 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

-
- 1 Mestra em Língua Portuguesa pelo programa de mestrado profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis - SP-Brasil. Email: rubiadiogolemes@gmail.com.
 - 2 Mestra em Língua Portuguesa pelo programa de mestrado profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Assis -SP. Email: .claudineia.bertaglia@gmail.com.
 - 3 Doutorando em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP- Brasil. E-mail: p.alexandre@unesp.br.
 - 4 Doutoranda em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP - Brasil. Agência de fomento: CAPES. E-mail: yngrid.karolline@unesp.br.

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Neste contexto de pandemia, nós professores, de um momento para outro tivemos que buscar alternativas que envolvessem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para nos conectarmos com os alunos e, ao mesmo tempo, proporcionarmos atividades e aulas on-line por meio das plataformas digitais disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP.

Podemos elencar como umas das estratégias da SEE/SP a criação do Centro de Mídias do Estado de São Paulo - CMSP, uma plataforma digital onde os alunos acessam videoaulas de todas as disciplinas semanalmente. Estas videoaulas são gravadas por uma equipe de professores selecionada para desenvolver as competências e habilidades propostas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo e contemplam aulas de Língua Portuguesa a partir do caderno do aluno denominado “Aprender Sempre” elaborado pela SEE-SP.

A partir da plataforma do CMSP e da análise do caderno do aluno “Aprender Sempre”, optamos por refletir sobre uma possibilidade para realizar atividades on-line com os estudantes, que contemplassem as competências e habilidades necessárias e desenvolvessem a autonomia e o protagonismo do aluno e concomitantemente utilizasse as TDIC para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 6º ano. Para tanto, nos amparamos na perspectiva dos multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015) e na utilização das metodologias ativas (MORAN, 2018) articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Paulista.

A perspectiva dos multiletramentos nos transmite “o sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO; MOURA, 2012, p. 22). Entendemos que a diversidade cultural pode ser desenvolvida durante as aulas a partir da centralização do texto, no caso dos multiletramentos, textos multimodais, interativos, multisemióticos, que será desconstruído e reconstruído, na medida em que forem desenvolvendo as atividades de Língua Portuguesa de acordo

com os objetivos propostos.

A metodologia ativa auxilia os professores no processo de ensino-aprendizagem de modo efetivo neste momento de ensino remoto:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. (MORAN, 2018, p. 4)

Ao refletirmos sobre as metodologias ativas, entendemos o quanto é importante estimular a capacidade e a criatividade do aluno, para que ele possa se envolver na realização das atividades, realizar pesquisas e descobrir suas potencialidades. De acordo com Minayo (2011), a pesquisa é considerada como atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, por meio dela podemos alimentar a atividade de ensino-aprendizagem e atualizar frente a frente a realidade do mundo. Adotamos uma metodologia de cunho bibliográfico para este estudo, numa abordagem qualitativa.

Deste modo, buscamos por meio do uso das TDIC desenvolver atividades que envolvam os alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma maneira mais dinâmica e atrativa. Assim, percebemos que o *Padlet* possibilita ao professor um *feedback* dos estudantes e a partir desse retorno, o docente pode avaliar a aprendizagem, além de incentivá-los a participar de forma ativa, crítica e reflexiva durante a aula.

Este artigo está dividido em cinco partes, sendo elas: i) *introdução*; ii) *metodologias ativas e as TDIC*, iii) *os multiletramentos e o ensino remoto* e iv) *relato acerca da sequência de atividades*; e, por fim, a v) *conclusão*. Buscamos, no decorrer deste estudo, refletir sobre as teorias que embasaram este artigo, propondo uma reflexão entre a teoria e a prática pedagógica, visando proporcionar aos nossos alunos atividades que possibilitem uma qualidade de ensino, o desenvolvimento da autonomia e o papel protagonista do aluno, embora vivenciamos tempos de distanciamento em razão da pandemia de COVID-19.

2 Metodologias Ativas e as TDIC

Diante de todos os desafios apresentados na Educação Básica, refletimos sobre a importância de incorporarmos na nossa prática pedagógica as metodologias ativas com o intuito de proporcionar aos estudantes contextos de aprendizagem organizados diferentemente dos utilizados na educação formal.

Ao vivenciarmos esse contexto de pandemia do Covid-19 em que houve necessidade de transferir as aulas e atividades presenciais para aulas e atividades remotas, nós professores, tivemos que buscar o conhecimento sobre como implantar as metodologias ativas no planejamento das atividades pedagógicas a serem realizadas pelos alunos.

Para Moran (2018, p. 3), “toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação”. A partir da afirmação de Moran, nos questionamos sobre como fazer com que o aluno aprenda de forma diferenciada e busque o conhecimento de uma maneira ativa e participativa, embora muitos tenham dificuldades em utilizar as TDIC, com os aplicativos e plataformas disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A partir da reflexão sobre o como fazer, devemos buscar claramente as características contempladas nas metodologias ativas.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbrido, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2018, p. 4)

Após a explanação do autor, entendemos a importância do planejamento de atividades pelo professor, de modo a contemplar os conhecimentos prévios dos alunos, que seja contextualizado e que promova o uso das TDIC para que os alunos possam pesquisar, assistir

a vídeos e interagir com o professor e com a turma de forma a expor suas ideias e opiniões.

Complementando a afirmação de Moran, o autor Valente (2018, p. 27) nos diz que “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Percebemos o quanto é importante o professor planejar atividades que envolvam o aluno em um processo de descoberta, que o instigue a buscar saber mais sobre o tema desenvolvido e que o desafie, para que deste modo ele possa ser tornar o protagonista de sua aprendizagem.

Valente (2018, p. 26) nos confirma que “está ficando claro que o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de as TDIC terem criado novas possibilidades de expressão e de comunicação que podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas”. O uso das TDIC durante este período de aula remota contribuiu para a formação profissional do professor, para que possa aprender a utilizar diferenciadas plataformas digitais, adequando essas plataformas de acordo com o público-alvo atendido pela escola (estudantes), além de possibilitar um contato direto com os alunos por meio de um atendimento individualizado. Desta maneira, o docente poderá auxiliar os estudantes a partir de suas dificuldades apresentadas, primeiro orientando-os sobre como utilizar as plataformas digitais e enviando tutoriais, em seguida por meio das plataformas no caso as utilizadas neste artigo como *CMSP*, *WhatsApp*, *Google Meet* e *Padlet* para enviar, encaminhar, explicar e desenvolver as atividades de Língua Portuguesa com os estudantes.

A avaliação é uma das maneiras pelas quais o professor pode, além de avaliar e dar o *feedback* frequente aos estudantes, acompanhar inteiramente seu progresso, tanto individual como coletivo, e avaliar, também, sua metodologia de ensino. Sabemos que é importante avaliar os alunos, mesmo que seja por meio do ensino remoto, pois além de dar o *feedback* ao docente, possibilita aos alunos que mostrem, na prática, o que aprenderam com produções criativas, socialmente relevantes, que explicitem a evolução e o percurso realizado.

Assim, entendemos que nós, professores, ao realizarmos atividades que possibilitem a um atendimento individualizado ao aluno, motivamos a aprender e a buscar a ampliação de seus horizontes, do conhecimento e de sua autonomia, além de atendermos às necessidades e interesses dos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de seu potencial, motivando-os na construção do conhecimento como protagonistas de sua aprendizagem. A seguir, discutiremos os multiletramentos e as suas possibilidades de colaboração em contexto de ensino remoto.

3 Multiletramentos e o ensino remoto

Devido vivenciarmos grandes mudanças no âmbito educacional, a partir da passagem do ensino presencial para o ensino remoto, podemos destacar os avanços tecnológicos a partir de uma ampliação contínua do acesso às TDIC por meio do uso de computadores pessoais, celulares, TVs digitais, tablets, iPod etc. Percebemos que a maioria dos alunos apresentam-se conectados à internet, fato que implica sérios questionamentos relacionados à educação, pois os alunos são bombardeados por informações a todo o momento e estão expostos a uma vasta diversidade cultural e variados tipos de linguagem em seu cotidiano.

Diante deste fato, pensamos sobre como redimensionar o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa dentro deste contexto de ensino remoto e uma das abordagens seria refletir sobre a pedagogia dos multiletramentos, que segundo Rojo e Moura (2012, p. 13):

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Entendemos que professor ao planejar as atividades propostas pelo currículo acerca dos multiletramentos, necessita de novas ferramentas, além da escrita manual e impressa, como, por exemplo:

áudio, vídeos, tratamento da imagem, edição e diagramação, e pode por meio desses instrumentos utilizar como objeto central diversos tipos de textos, ou seja, fazer uso daqueles que contemplam os multiletramentos e são caracterizados por terem uma linguagem que abrange uma grande diversidade cultural.

Os textos que contemplam os multiletramentos são considerados “interativos e colaborativos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 23). Ao refletirmos sobre o modo como utilizar esses textos atrelados às tecnologias dentro da sala de aula e por meio do ensino remoto, primeiramente, faz-se necessário repensar como devemos orientar os alunos sobre a responsabilidade e o modo coerente de utilizá-las, para um efeito de curadoria. Devemos orientar os estudantes a buscar fontes seguras de informações sobre um fato apresentado na internet e, principalmente, adquirir uma postura crítica com relação ao que lhes é apresentado nas redes sociais, para que eles desenvolvam autonomia e busquem melhorar sua aprendizagem mesmo que seja por meio das plataformas digitais.

A partir do desenvolvimento das atividades, esperamos que o aluno se torne crítico para que possa relacionar as informações recebidas e julgar o que é fundamental para sua vida, formando seu caráter, suas convicções, ideal para o ambiente escolar ou digital e sua convivência na sociedade.

Ainda, neste contexto, percebemos que devido aos recursos tecnológicos serem escassos nas escolas, somente é desenvolvido com os alunos em aulas presenciais a capacidade leitora básica, ou seja, ler e responder a questões de interpretação sobre o texto no caderno, e, necessitamos desenvolver atividades que contemplem a presença de uma diversidade de textos multimodais como unidade de ensino da língua na sala de aula ou por meio do ensino remoto utilizando vídeos, podcasts, murais, vídeos, etc.

Para Coscarelli e Kersch (2016), as múltiplas linguagens desafiam o nosso sistema educacional, pois trazem para a escola alguns desafios de como lidar com as diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais. Ao explorarmos as possibilidades de comunicação oferecidas pelas múltiplas linguagens, por meio das TDIC,

passamos a incluir práticas pedagógicas que abordam o caráter semiótico dos textos que circulam na sociedade como estratégias de ensino, com isso promovemos o papel do professor como agente articulador entre as tecnologias, aprendizagem e o aluno, auxiliando o estudante no desenvolvimento de papel protagonista com relação à sua aprendizagem e à reflexão de valores.

Não podemos esquecer que as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano, por isso, neste artigo, ao considerarmos os multiletramentos e ao envolvermos as práticas da cultura digital no currículo escolar, não se contribui somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, mas permitimos como alguém que toma algo que já existe – inclusive textos escritos –, mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos de produção e novas produções textuais. A seguir, transcrevemos sobre a escolha da sequência de atividades e como ela foi desenvolvida com os estudantes.

4 Relato acerca da sequência de atividades

Neste artigo optamos por desenvolver a sequência de atividades de número 4 - aula de número 1, conforme aparece no material proposto pelo caderno de atividades do aluno denominado “Aprender Sempre” da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) da disciplina de Língua Portuguesa, para os estudantes do 6º ano.

A aula 1 da sequência de atividades de número 4 possui como título: O vento e o sol. Seu objetivo é ler e compreender um texto do gênero fábula e refletir sobre os elementos narrativos na estrutura da fábula, como cenário, personagens e enredo. No entanto, devemos ressaltar que nesta sequência de atividades de número 4, cada aula é composta por um gênero textual diferente e estes textos se assemelham por seus personagens principais serem animais ou seres inanimados. Deste modo, optamos por relatar neste artigo o desenvolvimento da aula e desenvolver o gênero narrativo fábula de modo mais

aprofundado.

Primeiramente, a aula de número 1 foi assistida pelos alunos através do aplicativo Centro de Mídias do Estado de São Paulo - CMSP. Após a apresentação e explicação da aula do professor selecionado pela Secretaria de Educação - SEE/SP para estar gravando a videoaula, agendamos uma aula on-line com o professor da sala pelo aplicativo do *Google Meet* para que os alunos pudessem sanar suas dúvidas sobre a videoaula e para que realizassem a atividade proposta pelo caderno do aluno “Aprender sempre”. Contudo, foi necessário o planejamento de uma sequência de atividades pelo professor para que os alunos pudessem entender as características textuais do gênero narrativo fábula.

A sequência de atividades planejada pelo professor contou com a leitura da Fábula “*O vento e o sol*”, proposta pelo caderno do aluno “Aprender Sempre” em seguida foi discutida oralmente as seguintes questões: a) Há palavras na fábula que você não conhece? Use um dicionário físico ou on-line para buscar seus significados. b) Quem são as personagens da fábula? c) Sabemos que, nas fábulas, personagens não humanos costumam desempenhar ações humanas. Quais são as características humanas das personagens? d) Como se desenvolve a história, qual é o seu enredo?

Ao percebermos que essas questões abrangem de forma sucinta as características do gênero narrativo fábula, propomos uma complementação de textos multimodais para que os alunos pudessem apropriar melhor das características do gênero a ser desenvolvido durante a aula.

Deste modo, sugerimos que os alunos realizassem uma pesquisa sobre as características do gênero narrativo fábula em dois sites diferentes para a próxima aula, sendo os seguintes:

- <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/fabula>;
- <https://escolakids.uol.com.br/portugues/a-fabula.htm>.

Na aula seguinte, por meio do *Google Meet*, os alunos relataram que leram os sites e fizeram anotações sobre as características da fábula, porém questionaram o professor sobre quem era Esopo.

Aproveitando o questionamento e fazendo uso das TDIC, pesquisamos no *Google* a biografia do autor e realizamos uma leitura compartilhada e, por meio de algumas intervenções do professor, foi explicado as características do autor e explanado as dúvidas que surgiam no decorrer da leitura.

Após a contextualização do autor, prosseguimos com um vídeo animado de uma fábula denominado “*A lebre e a tartaruga*” pesquisado no *Youtube* e espelhado na tela do *Google Meet*, para que professor e alunos assistissem juntos. Após o vídeo, realizamos uma discussão sobre as características da fábula apresentada e questionamos aos estudantes qual texto era mais interessante: o texto escrito na apostila ou a fábula em forma de desenho animado por meio de vídeo? A maioria dos alunos respondeu que era mais interessante o formato vídeo. A partir das respostas dos alunos compreendemos o quanto é importante utilizar textos multissemióticos durante as aulas de Língua Portuguesa para proporcionar uma aula mais interativa e, com isso, valemo-nos das tecnologias a favor da aprendizagem do aluno.

Prosseguindo a atividade, realizamos novamente uma leitura compartilhada da fábula: “*O leão e o rato*”, de La Fontaine, espelhada pelo docente por meio do aplicativo *Google Meet*, e os alunos discutiram junto ao professor da sala explanando sua opinião sobre a moral da história, além de questionarem o significado da palavra sesta e bocarra. Foi um momento de interação e envolvimento dos alunos, principalmente porque durante as aulas on-line por meio do Centro de Mídias do Estado de São Paulo - CMSP não há a possibilidade de interação, pois somente permite a fala do professor e de um aluno, enquanto os outros estudantes são meros ouvintes.

Podemos ressaltar que o uso do *Google Meet* como alternativa de aula on-line possibilitou que todos os alunos interagissem na aula e expressassem a opinião oralmente e questionaram sobre as suas dúvidas de maneira construtiva e respeitosa, pois souberam respeitar o colega de sala e a hora de expor sua fala.

Finalizamos a atividade com o uso do aplicativo denominado *Padlet*, que é conhecido por ser uma ferramenta digital utilizada para a construção de murais virtuais colaborativos e, é acessível através do

uso da internet por meio do computador ou celular. Para a realização desta atividade solicitamos que os alunos acessassem a ferramenta digital Padlet pelo link enviado pelo professor e respondessem a seguinte pergunta: O que foi significativo durante as aulas de Língua Portuguesa sobre o gênero narrativo fábula?

Os alunos presentes responderam a questão construindo o seguinte mural como finalização da sequência de atividades:

Quadro 1: Colagem do material produzido pelos alunos do 6º ano no *Padlet*.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Ressaltamos que no dia da aplicação desta atividade estavam presentes somente 6 alunos do 6º ano. No entanto, a construção do mural acima anexado trouxe ao professor um *feedback* instantâneo sobre a aprendizagem do aluno durante o desenvolvimento das atividades sobre o gênero narrativo fábula e ainda, possibilitou a reflexão do docente sobre sua prática pedagógica e sobre quais os caminhos que poderá seguir de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos com o objetivo de ajudá-los a superá-las.

Conclusão

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, neste momento de ensino remoto, compreendemos que a pedagogia dos multiletramentos e as metodologias ativas são essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente. Neste artigo, buscamos auxiliar os professores de Língua Portuguesa em sua prática pedagógica por meio do relato da sequência de atividades e a importância da teoria em seu planejamento.

Percebemos diante da realização da sequência de atividades que o ensino remoto continua sendo um desafio para o docente, principalmente, sobre como planejar uma aula que saia do modelo tradicional da escola e utilize as ferramentas tecnológicas a favor do processo de ensino e aprendizagem. Uma das ações realizadas pelo professor, que pode ser considerada uma das mais importantes, é a ação de contextualização. Ao contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, o educador identifica estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas e realidades podem ser confrontadas.

A realização de uma sequência de atividades planejadas com adequações ao contexto social dos alunos, permitiram que fosse desenvolvida a atividade sobre o gênero narrativo de forma contextualizada e interativa, além disso, o uso do *Padlet* foi fundamental para recebermos o feedback do aluno sobre o conteúdo desenvolvido. A partir dele, poderemos traçar novos caminhos para auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, além de permitir nos momentos de interação que os alunos se posicionassem diante da leitura dos textos de forma crítica, consciente e com embasamento para suas opiniões, resultante de análises de contextos sócio-históricos.

Por meio dessa compreensão avançaram significativamente na construção da sua aprendizagem e passaram a interagir e a participar das atividades de leitura e análise textual de forma motivadora nas aulas de Língua Portuguesa, tornando-se protagonistas da sua aprendizagem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Introdução: Ensino Fundamental**. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? In: KERSCH, D. F. COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP. **Caderno do aluno “Aprender Sempre”**. Vol.1, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/aprender-sempre-ef/> . Acesso em: 10 de mar. de 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. (orgs.). **Metodologias ativas para uma**

educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre:
Penso Editora, 2018.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: AS BANDEIRAS DE SERGE MOSCOVICI E PAULO FREIRE

Natercia de Andrade Lopes Neta¹

Introdução

Dois pensadores influentes e contemporâneos, um na Psicologia Social, o outro na Educação. Na linha de frente da defesa pelo social, Moscovici (1981) colocava que fora dos muros da Universidade havia produção capaz de transformar a sociedade. Freire (1983) defendia que as instituições educativas precisavam contextualizar o que havia nos livros para a realidade dos alunos.

Ambos, mesmo sem terem trabalhado juntos, destacavam a importância do contexto social para entenderem o pensamento do sujeito e para se efetivar a aprendizagem.

Há alguns anos temos visto um movimento para trazer a Universidade para perto das gentes, a academia deixa de ser um espaço da elite pensante brasileira para aprender com a sociedade, essa comunicação dialógica discutida na curricularização da extensão e os posicionamentos críticos de Moscovici e Freire é o que abordaremos neste artigo.

A curricularização da extensão

A universidade como uma torre de marfim, apresenta a

¹ Professora adjunta da Universidade Estadual de Alagoas. Doutora em Educação, Mestra em Educação Matemática e Tecnológica, Especialista em Gestão Escolar e Licenciada em Matemática. E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br.

dualidade entre os saberes humanistas e tecnicistas, mas como conceber um técnico não humano? Daí nasce a ideia da extensão, numa função voltada para a prática, a extensão que propicia a formação humana integral ao conectar os sujeitos com a sua realidade.

Presenciamos uma mudança de paradigma educacional, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), e todas as avaliações em larga escala começaram a avaliar competências e habilidades, mas esbarrou numa problemática: o ensino não é coerente com isso.

O professor não pode ser conteudista. Não é questão de largar o conteúdo, mas é preciso dar sentido a isso. O SINAES (Sistema Nacional de avaliação do Ensino Superior) não avalia só a grade curricular, as avaliações institucionais estão se abrindo para isso. O ensino deve ser voltado para práticas multidisciplinares e transdisciplinares, não buscar conhecimentos que se sobreponham, mas se justaponham.

A extensão universitária é um princípio de aprendizagem. O fazer extensionista não é só acadêmico, é humano, é cidadão. Ao ver a sua área de atuação aplicada e o profissional sai modificado.

O objetivo do ensino superior é formar um profissional cidadão, que tenham competência de vida cidadã, de trabalho multiprofissional, uma grande mudança está acontecendo no mundo universitário brasileiro, a Universidade está sendo obrigada a dialogar com a comunidade.

O PNE (Plano Nacional de Educação) possui em sua meta 12, elevar as matrículas no ensino superior, dentre os jovens de 18 a 24 anos apenas 18% está na universidade, e a meta do plano é 33%. A extensão está a serviço da inclusão social é uma forma de levar a este público a potencialidade da inclusão acadêmica e social.

O preceito da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é mítico, o aluno trabalhador não tem tempo para extensão, por isso o MEC (Ministério da Educação) traz a extensão para o currículo, para problematizar a realidade. Todos os alunos inevitavelmente terão que fazer.

A extensão curricularizada prevê no mínimo 10% da carga horária do Curso para a articulação entre o conhecimento científico e a

prática, a pesquisa torna-se um projeto permanente. Isso obriga os cursos a fazerem uma leitura territorial, revisitar os documentos da universidade, quais as competências relacionadas a sociedade, e nesta rediscussão curricular perceber que componentes conversam com essas competências aplicadas na realidade. Com isso, não estaremos formando sujeitos a-históricos.

Os procedimentos e todo o empenho de cuidar e conseguir transformar esse processo cultural que deixa as universidades estáticas, o movimento e circulação de saberes constantes atendem aos valores humanos e a formação do cidadão. Esse espaço de diálogo entre a universidade e a comunidade que vai gerar novos conhecimentos. A curricularização da extensão é não pensar isoladamente suas questões.

Não podemos deixar que ideologias prejudiquem consequências negativas na práxis acadêmica. O diálogo com outros saberes apoiará a formação dos estudantes. Boaventura (2004) coloca a importância da presença da extensão para que exista coesão social onde um conjunto de pessoas consegue aprofundar a democracia e consegue conviver com a diversidade pautada nos valores humanos e nos direitos humanos. Para o autor, as reformas universitárias devem partir do pressuposto da existência da formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão, sem isso não há Universidade.

Flexibilizar os currículos é vista de forma a demonstrar o compromisso social, sabe-se da importância de se refletir quais são os principais desafios e oportunidades na instituição. Ter 10% mínimos em extensão é mais que quantificar, é qualificar.

Nas Diretrizes da extensão (Resolução 7) é clara a necessidade de troca e importância de viver a realidade intercultural, a formação cidadã não pode se dar fora de outras formação, ela precisa ser integral precisa estar junto com o professor, a formação cidadã é o que está nas diretrizes.

A mudança da instituição é imprescindível para se materializar o tripé ensino-pesquisa-extensão, nenhum saber pode ser mais importante que o outro, as questões étnico-raciais, indígenas, a ética no sentido de compromisso da pesquisa, do ensino e da extensão para

garantir a justiça social, para garantir o compromisso e a formação de profissionais que tenham lisura com a verba pública e com a população brasileira, que se coloquem no lugar de defesa do que é justo e socialmente necessário e avançar em questões que ainda não avançaram em nosso país e, sabemos o abismo que é a diferença econômica entre as pessoas com menos acesso a necessidades básicas.

Quando se falar na curricularização não é só localidade, mas aquilo que nos é necessário para compreender a própria sociedade, para haver extensão deve haver uma ação de intervenção direta com as comunidades externas ou outros setores da sociedade.

Um pensar integrado com as comunidades externas, para construir e contribuir e ganhar a oportunidade de se reconstruir. A formação inicial é para atuar socialmente. A relação com a sociedade não é opção da universidade, é obrigação. E nesta relação dialógica percebemos o compartilhamento de opiniões que envolvem o universo da academia e o universo do senso comum.

O importância do senso comum por Serge Moscovici

Moscovici (1961) observou que certos conceitos da psicanálise estavam sendo usados no cotidiano das pessoas. O conjunto de ideias, explicações e coerência resultado da interação social do homem com o meio é o que Moscovici chamava de Representações Sociais (RS).

Ele estabeleceu que o conhecimento tem dois universos: o institucional que engloba os conhecimentos científicos e que retém entre 2 a 3% do conhecimento, e o do senso comum que orienta o conhecimento prático ou o que se aprende com o grupo social que se está inserido. Em espaços educativos temos várias ideias sendo compartilhadas, situações de violência sendo vivenciadas, veladas e expostas.

Nesse sentido, Moscovici (2010) trabalhava numa perspectiva dialógica, o que o sujeito pensa são ideias compartilhadas formadas pela informação que organiza o conhecimento, pelo campo cognitivo que é a capacidade de projetar imagens, e pela atitude que é o posicionamento frente ao objeto. A maneira como o objeto é informado tem grande influência sobre como será criada a RS sobre o objeto.

No momento em que se pensa na priorização da extensão para a Universidade por entender que essa relação dialógica com a comunidade é importante, o conhecimento do senso comum é elevado a mesma categoria do conhecimento científico, e isso era a grande defesa de Moscovici (2010).

As representações sociais são construções do senso comum de forma mais detalhada e elaborada, é um saber de um grupo influenciado por vivências e experiências do dia-a-dia. As representações sociais seriam como uma teoria dinâmica, em constante movimento, uma “teoria que contém uma série de exemplos que ilustram concretamente os valores que introduzem uma hierarquia e seus correspondentes modelos de ação” (MOSCOVICI, 2010, p. 210).

O autor define as representações sociais como “uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2010, p. 210). Para ele, o conhecimento popular é um conhecimento tão válido quanto o conhecimento científico e não se contrapõem. O conhecimento popular era visto por alguns teóricos como um desfuncionamento do que é científico. Apesar das suas limitações se comparado ao conhecimento científico, por ser circunscrito e não poder ser generalizável, Moscovici o considerava um tipo de conhecimento que deveria ser estudado, dado suas complexidades que abarcavam domínios dos campos psicológicos e sociais. De acordo com Maia,

Considerando assim que o conhecimento popular é um conhecimento verdadeiro e uma forma de evolução do conhecimento científico, a teoria das representações sociais abre uma perspectiva para que este conhecimento tenha lugar no seio das instituições formais produtoras e reprodutoras de conhecimento, como é o caso do sistema educativo. A noção de representação social vai levar em consideração, ao mesmo tempo, a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo. O produto dessa interação é um conhecimento particular que corresponde ao que Moscovici chamou de representação social (MAIA, 2000, p. 7).

Grize (2001) vem dizer que toda representação, de qualquer maneira, é representação de alguma coisa, faz parte de um sistema de signos, “consequentemente, a natureza dessa ‘alguma coisa’ não

é indiferente e, após as publicações de Moscovici, tudo o que foi dito das representações sociais faz delas uma forma de conhecimento” (GRIZE, 2001, p. 123).

Apropriamo-nos de um fenômeno social e o representamos por um objeto, o tornamos concreto. Assim, as representações sociais, são conhecimentos que se acumulam a partir da experiência, das informações, saberes e visão de mundo que os sujeitos recebem e transmitem pela tradição, pela educação e pela comunicação social. Sempre que falamos em representação social, falamos em representação de um objeto por um sujeito, não existem representações sociais sem objeto.

Jodelet (2001) explica que “a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) por alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam” (JODELET, 2001, p. 27).

Para Sá (2004) “o termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (SÁ, 2004, p. 19). Segundo Alves-Mazzotti (2007), “uma representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes, elaborados a respeito de um dado objeto social” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581).

Entendemos que quando a extensão é destacada na Universidade, pressupõe-se que a cultura, as percepções, e as trocas entre a sua comunidade adquirem um aspecto referencial, o estudo das representações que emergem nestas relações dialógicas devem ser observadas, pois como afirma Jodelet (2001), as representações sociais “orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p. 22) de um grupo ou classe. Esta função é fundamental nos estudos na área de educação. A partir destas definições são sinalizadas algumas funções das representações sociais, iremos explicitar as suas funções de identidade, de saber, de conduzir as ações dos sujeitos e, de justificar comportamentos.

A cultura do povo defendida por Paulo Freire

Paulo Freire desde sua estadia no Chile se preocupava com a lógica que a extensão deve ter com uma postura ativa das pessoas, as instituições educacionais são espaços de transformação social. Para ele, era preciso que os PhDs se voltassem para as comunidades e vissem que temos professores que não tem graduação, que temos anal-fabetos na cidade.

A urgência em se romper com os muros da academia era presente nos diálogos de Freire, ao indagar “como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?” (FREIRE, 1988, p.79), ele colocava a importância de se fazer do aluno um protagonista do processo educativo, e o currículo deve refletir a cultura deste aluno, a academia deve aproximar e não distanciar seus segmentos.

A formação política-pedagógica dentro das universidades tem que ser menos elitista e mais popular, os professores universitários não podem se comportar como autoridades do saber, para Freire (1980, p. 39),

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

O conhecimento popular é tão válido quanto o conhecimento científico (MOSCOVICI, 1960), o diálogo entre os setores da sociedade e a Universidade é “uma exigência existencial” (FREIRE, 1988, p. 79).

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores, é necessário aplicação com o mundo real, pois “é na práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67).

Para Freire, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

A curricularização da extensão traz os alunos para fora dos muros da Universidade, traz um novo espaço de sala de aula em que se aprende e se reconstrói o processo pedagógico clássico (estudante-professor) para a interação professor-aluno-comunidade. Para Freire, isso era fundamental, porque

O homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas (FREIRE, 2008, p. 64).

A comunidade ganha destaque de participante ativa e a tríade que sustenta a Universidade ganha corpus em processos de reconstrução do conhecimento, através de questionamentos reconstitutivos, que nascem como dizia Demo (2006) na prática em que nossos conhecimentos constroem-se a partir da dúvida, da pergunta, da pesquisa.

O ensino tem uma intencionalidade, tem um planejamento, e não existe só dentro de uma sala de aula convencional, para Freire, “a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo” (FREIRE, 2007, p. 22).

Ao falar em extensão, a ideia não estender algo a alguém como se eu tivesse propriedade daquilo e o outro fosse mero receptor, a extensão universitária é comunicação, é falar sobre algo que realizei e o outro tem algo a me comunicar (FREIRE, 1977), é uma ação entre sujeitos, não é só levar, é construir uma relação dialógica.

Nesta perspectiva, “tem que ver com que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (FREIRE, 2005, p. 45), ou seja, os currículos precisam ser revisitados.

Para os estudantes, o contato entre o aprendizado na sala de aula, a prática e a busca pela resolução de problemáticas sociais auxiliam na mobilização de competências e validação das ações profissionais.

Considerações

A extensão sempre foi uma parte ignorada da Universidade, a extensão era vista como caridade, como meio de captação de aluno, promoção social, filantropia e assistencialismo, o processo de curricularização veio para mostrar que a extensão universitária é um mecanismo acadêmico capaz de colocar em prática os diferenciais aprendidos no ensino universitário e dialogar com a comunidade.

A extensão é a produção de novos conhecimentos, onde a academia vai extrapolar a sala de aula e levar à comunidade esses conhecimentos que, por sua vez, vai pensar e propor ideias a partir deste diálogo.

A partir deste pressuposto, o aluno é visto como um “ser de relações” (FREIRE, 1975, p. 39), que cresce em contato com seu meio e é capaz de aprender em outros ambientes.

A valorização do senso comum e o destaque ao entorno do espaço educativo, pregados por Moscovici e Freire, são considerados em oposição “à violência dos que lhe pretendem impor silêncio” (FREIRE, 1975, p. 50).

Os discursos de Moscovici e Freire retratados neste artigo nos mostram o quanto é importante considerar o meio, o quanto é importante considerar as ideias que são compartilhadas, as representações que orientam nossa conduta no mundo.

A urgência em ver que a Universidade não pode se trancar, não pode adotar uma escrita e oralidade distantes da realidade, a universidade não pode fechar os olhos para as demandas locais, “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 1975, p. 37).

Perceber que todo conhecimento produzido pelo homem deve

ser valorado, que “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele*” (FREIRE, 1989, p. 11), é a finalidade da curricularização, ter uma Universidade que forme profissionais para atuarem no mundo de forma crítica, acolhedora, empática, com generosidade mental e humildade intelectual (CORTELLA, 2019).

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. **Revista Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

BRASIL. **Resolução nº. 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e das outras providências, 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **Reflexão sobre valores da vida**. AT Revista, São Paulo, v. 128, n. 217, p. 28, Nov. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p

_____, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 79 p

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, 148p.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 11.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 79.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 22.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

GRIZE, Jean Blaise. Logiquè naturelle et représentations sociales. In: JODELET, Denise (Ed.), **Les Représentations Sociales**. Paris, France: Presses Universitaires de France, 1989, p.123-137.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Ed.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

MAIA, Lícia. **Matemática concreta x matemática abstrata: Mito ou realidade?**. Artigo apresentado na Reunião Anual da 23ª ANPED, Caxambu, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____, Serge. On social representations. In: J.P. Forgas (org.), **Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding**. London: Academic Press, 1981.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo, Cortez, 2004.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Natércia de Andrade Lopes Neta - Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra - UFPE (2017); Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE (2013); Licenciada em Matemática (2004) e Especialista em Gestão Escolar pela UFAL (2007). Professora do Ensino Fundamental na SEMED de Alagoas e do Ensino Superior na UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas. E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880247640523667>.

Lúcio Costa de Andrade – Mestrando em Ciências Sociais PROFSOCIO - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência do Ensino Superior e em Libras (UNIASSELVI). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Lotado na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC. E-mail: profluciocosta@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.

Leandro Mayer - Doutor e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>.

REFLEXÕES EDUCACIONAIS: PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Refletir sobre Educação através da produção de docentes é o mote deste livro. Transversalmente a textos e imagens que resgatam pesquisas e atividades realizadas durante suas experiências profissionais, nossas/os autoras/os convidam a/o leitora/leitor a analisar criticamente sua prática pedagógica.

Os capítulos que compõem este livro são um convite à leitura para todas/os docentes, pela contribuição à Educação e, pelo importante trabalho de explicitação da prática e das mais recentes pesquisas sobre variadas temáticas.

Natercia de Andrade Lopes Neta

