

Resiane Silveira (Org.)

TRAÇOS E REFLEXÕES

EDUCAÇÃO e ENSINO



3
2022


Editora
UNIESMERO

Resiane Silveira (Org.)

TRAÇOS E REFLEXÕES

EDUCAÇÃO e ENSINO



3
2022


**Editora
UNIESMERO**

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Dr. Jadilson Marinho da Silva, Secretaria de Educação de Pernambuco, SEPE

Dra. Cláudia de Faria Barbosa, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB

Dra. Náyrá de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. Lucas Dias Soares Machado, Universidade Regional do Cariri, URCA

Dra. Rosilene Aparecida Froes Santos, Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Dr. Iran Rodrigues de Oliveira, Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros, FADIMAB

Dra. Viviane Lima Martins, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, IFMG

Dra. Cristiana Barcelos da Silva, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UENF

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587t Silveira, Resiane Paula da
Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 3 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 123 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-92-5
DOI: 10.5281/zenodo.7480588

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2022/12/tracos-e-reflexoes-3.html>





AUTORES

**ADRIANA MAGRO
ALEX MACIEL DE JESUS
ALICE DILMA OLIVEIRA DA SILVA
AMANDA LOPES BEZERRA
BRUNA DUDA PIUMBINI
CAROLINE DO ROSARIO NASCIMENTO
CLOVIS COSTA DOS SANTOS
DEBORA SILVA RABELO
ELIANDRA ARAÚJO SOUZA
ERYCK DIEB SOUZA
FERNANDO RODRIGUES NASCIMENTO
FRANCISCO ANTONIO NASCIMENTO
GETULIANA SOUSA COLARES
JANDER TAVARES DE SOUZA
JOCILENE DOS SANTOS F. DA SILVA
JOICE MARIA SCHEIBEL
JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES
JOSENILDO ALMEIDA DOS SANTOS
KATIÚSCIA NOBRE BORBA
KETLEN KOIDE DE JESUS
MARCELO EICHLER
MARIA ROSILANE DA COSTA
MATHEUS SANTANA DA SILVA NASCIMENTO
MONIQUE DE SOUZA ROSA
NATALIA LEPAUS LOUREIRO
RAILAN BRITO DE ALMEIDA
RAYANE DE ANDRADE SILVA
ROBSON DE JESUS ANDRADE
SÔNIA MENDES FERREIRA
VALDIANE SOUZA DE ARGOLO
WENDEL MELO ANDRADE**

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

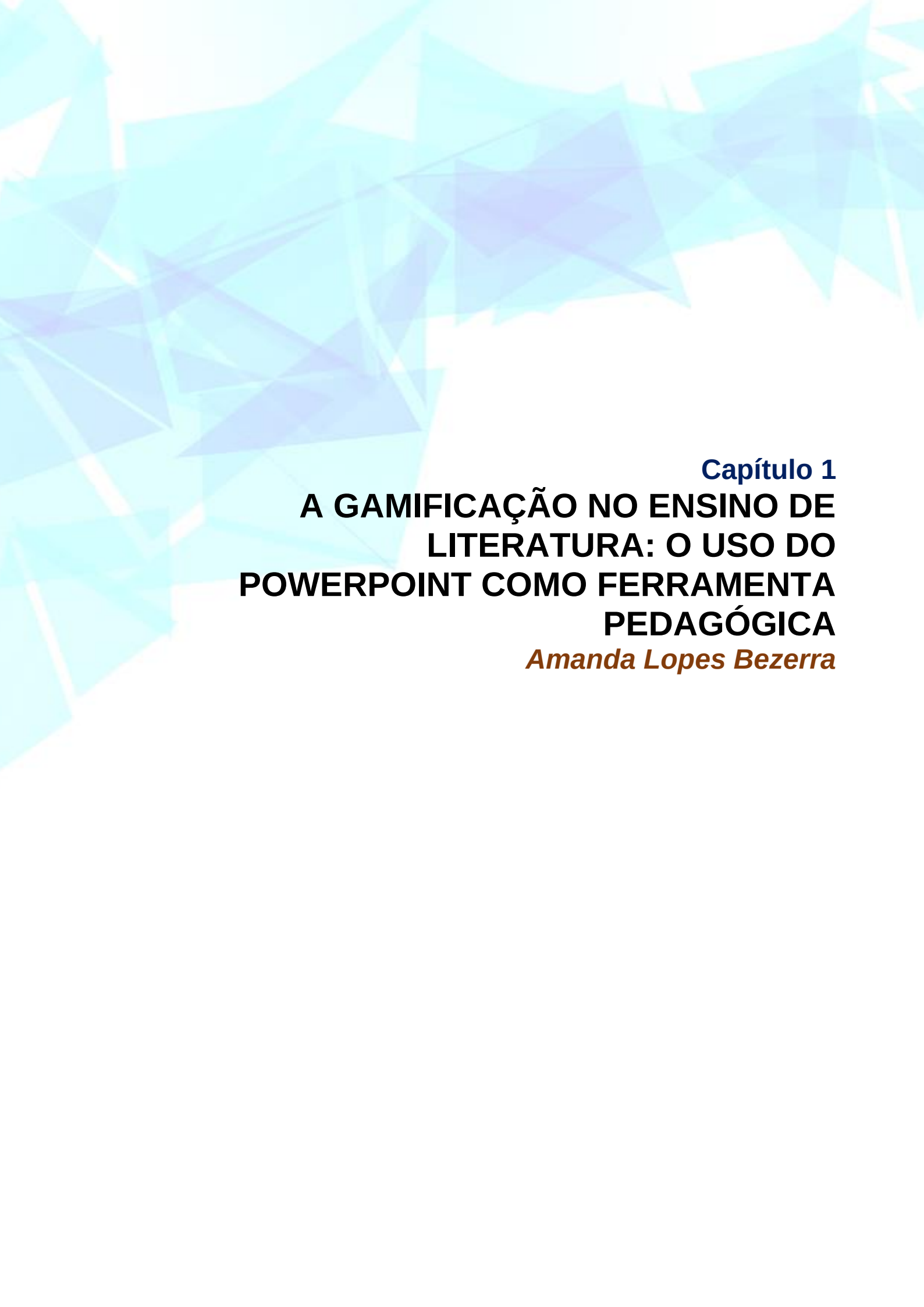
A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: O USO DO POWERPOINT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA <i>Amanda Lopes Bezerra</i>	8
Capítulo 2 A PROSTITUIÇÃO NO LIVRO “O SAPATO DE SALTO”, DE LYGIA BOJUNGA E NA CANÇÃO “TROCA DE CALÇADA”, DE MARÍLIA MENDONÇA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA <i>Rayane de Andrade Silva; Matheus Santana da Silva Nascimento; José Hélder Pinheiro Alves</i>	25
Capítulo 3 A QUÍMICA DOS MEDICAMENTOS: UMA PROPOSTA DE OFICINA TEMÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS <i>Monique de Souza Rosa; Joice Maria Scheibel; Katiúscia Nobre Borba; Marcelo Eichler</i>	43
Capítulo 4 AMEFRICANIDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA <i>Adriana Magro; Alice Dilma Oliveira da Silva; Bruna Duda Piumbini; Caroline do Rosario Nascimento; Debora Silva Rabelo; Natalia Lepaus Loureiro</i>	59
Capítulo 5 EDUCAÇÃO POPULAR: COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NO ASSENTAMENTO SÃO PAULO EM SANTA INÊS-BA <i>Alex Maciel de Jesus; Josenildo Almeida dos Santos; Valdiane Souza de Argolo</i>	69
Capítulo 6 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ESTADO DO CEARÁ, O SPAECE- ALFA: EMBATES E DILEMAS <i>Maria Rosilane da Costa; Francisco Antonio Nascimento; Fernando Rodrigues Nascimento; Getuliana Sousa Colares; Eryck Dieb Souza; Wendel Melo Andrade</i>	84
Capítulo 7 E AGORA, COMO FICA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM A SALA DE AULA REMOTA? <i>Clovis Costa dos Santos; Railan Brito de Almeida; Sônia Mendes Ferreira; Robson de Jesus Andrade; Jocilene dos Santos F. da Silva</i>	94
Capítulo 8 AULA PRÁTICA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE CONCEITOS EM BIOQUÍMICA: UMA PROPOSTA COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO <i>Eliandra Araújo Souza; Jander Tavares de Souza; Ketlen Koide de Jesus</i>	104
AUTORES	117



Capítulo 1

**A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE
LITERATURA: O USO DO
POWERPOINT COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA**

Amanda Lopes Bezerra

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: O USO DO POWERPOINT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Amanda Lopes Bezerra

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Endereço eletrônico: amandalopes034@gmail.com

Resumo: A pandemia da COVID-19 acabou por demonstrar incontáveis carências nos mais diversos cenários da saúde, economia e principalmente da educação brasileira. Nas escolas e universidades de todo o país após o cancelamento das aulas presenciais, iniciou-se a formação intensiva de professores, cujo objetivo seria utilizar novos recursos para promover o ensino/aprendizagem ativo e significativo com a utilização de ferramentas digitais. Uma das estratégias mais difundidas dentro dos cursos oferecidos a esses profissionais foi a utilização das metodologias ativas que tem como objetivo promover a participação e o engajamento dos estudantes, entretanto essas atividades deveriam ser feitas com o apoio de programas tecnológicos simples e de fácil acesso, pois uma grande parte dos discentes não possuiriam condições de estabelecer uma conexão com softwares complexos. Nos dias atuais, com a volta dos encontros presenciais, a continuação da metodologia aplicada anterior a este momento histórico torna-se inviável porque o perfil dos alunos, da escola e do professor se modificaram, dado que a utilização dos aparelhos eletrônicos se encontra enraizada no processo de ensino, mas desta vez encontramos distintas dificuldades para a aplicação desses métodos: materiais insuficientes, equipamentos antigos, prédios mal conservados, entre outros. Dessa maneira é necessário um estudo acentuado em busca dos devidos meios para solucionar estes problemas. Com o auxílio dos elementos existentes nos jogos, a gamificação acabou ganhando destaque nesse momento pois sua finalidade, além do desenvolvimento contínuo de habilidades e competências, é possibilitar a vivência prática do conteúdo ministrado em sala de aula de forma lúdica e divertida além de proporcionar momentos regidos por regras e objetivos previamente estabelecidos que auxiliam na preparação para vivências futuras, como por exemplo o ingresso no mercado de trabalho. Consciente dessa realidade, o presente trabalho tem como objetivos: demonstrar como é possível construir uma atividade reflexiva e significativa a partir da utilização do programa PowerPoint e suas ferramentas, levando em consideração que a disponibilidade de equipamentos capazes de transmitir esse software encontra-se presente em grande parte das escolas; e analisar a hospitalidade dos alunos a partir de respostas proferidas através de um questionário aplicado a uma turma de 9º ano. Com as contribuições teóricas de ARAÚJO e CARVALHO (2018), ALVES (2015), RIBEIRO et al. (2010) assim como FÍUZA e LEMOS (2018), desenvolvemos e aplicamos o referido método em encontros voltados para o trabalho com o gênero conto em aulas de Literatura e através de alguns questionários percebemos a aceitação desses alunos com relação a essa “nova metodologia”. Os resultados se mostraram satisfatórios, pois quando a gamificação consegue ser aplicada nesses

encontros, causa uma maior aproximação do conteúdo com o cotidiano dos discentes, além de tornar as aulas mais divertidas, interessantes e prazerosas, segundo as respostas obtidas, e pode ser pensada também como uma poderosa forma de tratar diversos temas vinculados ao texto.

Palavras-chave: tecnologias; aulas; literatura; gamificação.

Abstract: The COVID-19 pandemic ended up demonstrating countless deficiencies in the most diverse scenarios of health, economy and especially Brazilian education. In schools and universities across the country, after the cancellation of face-to-face classes, intensive teacher training began with the aim of using new resources to promote active and meaningful teaching/learning with the use of digital tools. One of the most widespread strategies within the courses offered to these professionals was the use of active methodologies that aim to promote student participation and engagement, however, these activities should be carried out with the support of simple and easily accessible technological programs, as a large part of the students would not be able to establish Internet Connection. In the present day, with the return of face-to-face meetings, the continuation of the methodology applied before this historical moment becomes unfeasible because the profile of students, school and teacher have changed, given that the use of electronic devices is rooted in the teaching process, but this time we found distinct difficulties in the application of these methods: insufficient materials, old equipment, poorly maintained buildings, among others. In this way it is necessary an accentuated study in search of the proper means to solve these problems. With the help of existing elements in games, gamification ended up gaining prominence at that moment because its purpose in addition to the continuous development of skills and competencies, it is to enable the practical experience of the content taught in the classroom in a playful and fun way, in addition to providing moments governed by previously established rules and objectives that help in the preparation for future experiences, such as entering the job market. Aware of this reality, the present work has the following objectives: to demonstrate how it is possible to build a reflective and meaningful activity using the PowerPoint program and its tools, considering that the availability of equipment capable of transmitting this software is present in most schools; and to analyze the hospitality of students based on answers given through a questionnaire applied to a 9th grade class. With theoretical contributions from ALVES (2015), FERREIRA and FRADE (2012) as well as VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI (2017), we developed and applied the aforementioned method in meetings aimed at working with the short story genre in Literature classes and through some questionnaires we noticed the acceptance of these students in relation to this "new methodology". The results were satisfactory, because when gamification can be applied in these meetings, it causes a greater approximation of the content with the daily life of the students, in addition to making the classes more fun, interesting and pleasant, according to the answers obtained, and can also be thought of as a powerful way of dealing with different themes linked to the text.

Keywords: technologies. classes. literature. gamification.

Introdução

A formação de estudantes engajados, com voz ativa e participantes dos mais diversos assuntos da sociedade torna-se um desafio ainda mais complexo ao longo dos anos, pois ainda estamos enclausurados no ensino tradicional onde o professor é visto como o detentor do conhecimento e os alunos, por sua vez, aceitam tudo que é apresentado sem contribuições e/ou críticas. O resultado dessa realidade que perpassa décadas é o baixo rendimento dos discentes nas pesquisas realizadas nas instituições de ensino básico, podemos citar como exemplo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que sinalizou um dado preocupante: “As provas do Saeb são aplicadas a alunos do 5º e 9º anos do fundamental e também no 3º do ensino médio. [...] As duas etapas do ensino fundamental e o ensino médio tiveram queda de aprendizagem tanto em escolas públicas e privadas, segundo os dados de 2021” (Folha de São Paulo, 2021), reconhecemos que a pandemia influenciou tais acontecimentos, entretanto em seus anos anteriores de realização, o Saeb já apresentava índices abaixo do esperado para todo o país.

Dessa forma, muito tem se debatido nos cursos de formação para profissionais da educação quais são os caminhos para solucionar os números apresentados anteriormente e com isso, construir uma nova perspectiva sobre o que é a educação. Uma das ferramentas que vem ganhando notoriedade ao longo dos anos são os recursos tecnológicos e como eles conseguem auxiliar na carência de inovação em meio a um mundo “tradicional”, as novas tecnologias se tornaram um principal meio de comunicação e entretenimento das mais variadas faixas etárias. Diante das inúmeras possibilidades apresentadas por essa poderosa ferramenta: “Uma nova abordagem é a Gamificação (do inglês *Gamification*)” (Klock et al., 2014, p.1-2, grifo dos autores). Essa estratégia pode ser compreendida como a aplicação ferramentas presentes nos jogos (eletrônicos ou não) com a finalidade de promover o engajamento dos envolvidos em prol de um objetivo pré-estabelecido. De acordo com o psicólogo Piaget (1990), esses jogos podem ser categorizados em: simbólicos, jogos de regras ou jogos de exercícios e, mesmo sendo uma atividade majoritariamente divertida e lúdica, necessitam de decisões intelectuais.

Entretanto, a utilização de jogos já encontra-se em vigor nas práticas escolares por meio de gincanas e brincadeiras promovidos por diversas finalidades. Dessa

maneira, onde encontra-se a utilização da gamificação? As escritoras Inês Araújo e Ana Amélia Carvalho discutem sobre essa relação:

Enquanto termos similares como Aprendizagem Baseada em Jogos ou Jogos Sérios remetem para a aprendizagem de conteúdos disciplinares específicos envolvendo a utilização de jogos, a gamificação distingue-se, pois pretende ir mais longe, mudar comportamentos, motivar as pessoas a realizar determinadas ações. (ARAÚJO e CARVALHO, 2018, p. 10 *apud* ZAPP, 2012; MARCZEWSKI, 2013).

Dessa maneira, a prática pedagógica baseada nesta metodologia poderá levar mais do que um momento divertido e prazeroso, a finalidade principal é habituar-se a disputas educativas amigáveis, regidas por regras, tempo e objetivos pré-estabelecidos e definidos, pontos esses que serão cobrados posteriormente em atividades realizadas no cotidiano como, por exemplo, a entrada no mercado de trabalho.

Diante das informações apresentadas até o momento e com a finalidade de promover um norte para o referido artigo elencamos os seguintes objetivos: demonstrar como é possível construir uma atividade reflexiva e significativa a partir da utilização do programa PowerPoint e suas ferramentas, levando em consideração que a disponibilidade de equipamentos capazes de transmitir esse software encontra-se presente em grande parte das escolas; e analisar a hospitalidade dos alunos a partir de respostas proferidas através de um questionário aplicado a uma turma de 9º ano. Para alcançarmos o objetivo proposto anteriormente, utilizaremos como referencial teórico principal os textos de ALVES (2015), FERREIRA e FRADE (2012) assim como VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI (2017).

Fundamentação teórica

Com a popularização cada vez maior das tecnologias na sociedade é fato que houve uma mudança significativa na rotina de grande parte dos indivíduos das mais simples até complexas tarefas encontramos, muitas as vezes, um elemento comum: a utilização de aparelhos eletrônicos buscando a simplificação desses atos. Configurar um alarme para lembrar do compromisso do dia ou realizar reuniões de âmbito

nacional/internacional tornaram-se atividades fáceis graças à presença de celulares, computadores e *tablets* na vida humana.

Essa realidade rapidamente chegou às escolas por causa da grande imersão dos jovens na *internet* como é discutido por Vieira: “O novo perfil dos alunos é altamente ágil, propenso a mudanças e inovador. Muitos deles **não fazem anotações e optam por tirar fotos do quadro ao invés de “gastar” tempo copiando o conteúdo à mão**”, pensando no perfil desse alunado exposto anteriormente, as instituições de ensino pode oferecer o processo de ensino-aprendizagem voltados para a demanda apresentada almejando aproximar-se das situações comuns a todos aqueles sujeitos. Ainda de acordo com o escritor, o docente também deve seguir essas mudanças sinalizadas pelo corpo discente: “**O novo perfil dos alunos quer professores inovadores e ágeis que agreguem tecnologias e metodologias ativas às aulas**. Em outras palavras, querem professores dinâmicos que promovem o aprendizado de forma interativa” (VIEIRA, 2021, grifos do autor). Mesmo com os crescentes estudos na área das metodologias ativas demonstrando de diferentes formas como promover o ensino de maneira situada e próxima da realidade dos alunos, majoritariamente encontramos uma prática pedagógica “presa” a visões tradicionais disseminadas há séculos, esse fator se torna um dos principais responsáveis pelo desinteresse apresentado pelos estudantes.

Retomando a discussão debatida previamente, Braúlio Vieira defende inicialmente que deve haver a agregação de tecnologias nas aulas, ou seja, utilizando as ferramentas tecnológicas como uma estratégia delimitada e definida a aprendizagem ocorre de uma forma instigante, como é discutido abaixo:

A aplicabilidade do computador junto ao espaço escolar não deve privilegiar apenas as vantagens operacionais (distribuir e receber lições de casa e trabalhos de pesquisa, passar notas etc), mas buscar uma utilização reflexiva sobre o ato educativo, propiciando experimentações, simulações, antecipações, soluções e (re)construções referentes às atividades de ensino e aprendizagem. (FERREIRA e FRADE, 2012, p. 23).

Sendo portanto um processo dinâmico, situado e reflexivo os aparelhos eletrônicos conseguem propor atividades prazerosas e com a presença de um diferencial que torna o momento divertido e atrativo para os indivíduos considerados o centro da aprendizagem: os alunos.

Outro ponto citado por Vieira é com relação a utilização das metodologias ativas tanto isoladamente quanto mesclada às tecnologias no processo educativo. Inicialmente podemos refletir sobre o papel dessas metodologias em sala de aula, pois de acordo com os autores Valente, Almeida, Geraldini podemos defini-la como:

[...] estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento. (VALENTE, ALMEIDA, GERALDINI, 2017, p. 464).

Mais uma vez o discente é compreendido como o centro do processo de aprendizagem, entretanto essa estratégia de ensino pode ser considerada mais abrangente do que a apresentada anteriormente já que as atividades aplicadas podem ser realizadas através de brincadeiras, gincanas, exercícios dirigidos, entre outros, todavia o aspecto indispensável se torna o aprendizado ativo, engajado e significativo dos conteúdos propostos tanto por documentos oficiais como a BNCC e também em assuntos relacionados aos conhecimentos do cotidiano como por exemplo os projetos de vida presentes no novo ensino médio.

Entretanto, como podemos unir as duas técnicas difundidas previamente com o objetivo de aproximar e tornar as temáticas atrativas e divertidas? Uma das saídas pouco conhecidas e bastante eficaz é a utilização da gamificação que pode ser compreendida como “a utilização de mecânica, estratégia e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (ALVES, 2015, p. 82 *apud* KAPP, s.p.). Podemos pensar então na construção dos jogos eletrônicos, os desenvolvedores procuram basear-se em diversos elementos comuns para obter êxito em seus trabalhos. O processo da criação de atividades gamificadas não é diferente: alguns elementos presentes na produção dos *games* são “emprestados” para serem empregados na educação, entretanto é importante salientar que sua finalidade não é a construção de um jogo, mas a confecção de tarefas educacionais que lembram eles.

De acordo com Flora Alves (2015), recuperando as ideias de Kevin Werbach, podemos classificar como aspectos fundamentais dos *games* e que podem ser utilizados na gamificação:

Com relação à dinâmica:

- 1) Condições: as escolhas que deverão ser feitas ao longo do processo e que devem aumentar os níveis estratégicos do usuário;
- 2) Emoções: mesmo que não seja aconselhável no processo educativo, ao decorrer da atividade é comum alcançarmos diversas emoções, desde a felicidade por alcançar certos objetivos, assim como a frustração de ocorrer o oposto;
- 3) Narrativa (*Storytelling*): elementos que não necessariamente precisam contar uma história, mas devem apresentar o contexto e criar uma conexão de sentidos com relação a atividade proposta;
- 4) Progressão: mecanismos que ofereçam uma certa noção de níveis de progresso de um ponto a outro; e
- 5) Relacionamento: jogar é mais interessante com amigos, adversários, entre outros, pois cria um ambiente mais descontraído.

Com relação a mecânica:

- 1) Desafios: os objetivos inicialmente propostos e quando alcançados significam a vitória do jogador e/ou grupo;
- 2) Sorte: algum elemento que dê a ideia de aleatoriedade do sistema gamificado;
- 3) Cooperação e competição: apesar de opostas, essas ideias promovem o desejo de vitória e consequentemente o engajamento para conquistar tal feito;
- 4) *Feedback*: o acompanhamento do progresso feito na atividade, seja por sistema de pontuação ou outro meio, pois desperta a escolha de estratégias distintas a depender da situação apresentada;
- 5) Aquisição de recursos: com os pontos adquiridos pode ser apresentado a opção de “troca” ou “compra” de personagens ou ferramentas melhores;
- 6) Recompensas: benefícios que o jogador conquista e que podem ser representados por vidas, distintivos, entre outros;
- 7) Transações: mecanismos utilizados para “prosseguir” até uma fase mais complexa;
- 8) Turnos: a existência de jogadas alternadas entre um jogador e outro; e

- 9) Estados da vitória: o grupo que consegue alcançar o maior número de pontos ou a conquista de uma nova fase, entre outros.

Ainda são apresentados pela autora alguns outros elementos, entretanto estão situados no “topo” da pirâmide e não se tornam interessantes para a atividade demonstrada nesta pesquisa. Mais uma vez é importante ressaltar que não se torna necessária a utilização de todos os aspectos antecipadamente apresentados, entretanto para que uma aula seja feita baseada nas ideias da gamificação, a presença de algumas dessas particularidades se torna crucial atrelada a uma visão de educação contrária aos métodos “tradicionais”.

Metodologia

Através dos conhecimentos apresentados na seção anterior torna-se viável a criação da atividade gamificada que poderá ser utilizada em sala de aula, entretanto apresentamos um diferencial: deve ser feita com o mínimo de recursos possíveis, pois uma grande parte das escolas do país não dispõe de equipamentos de última geração que consigam suportar programas complexos.

Com a pandemia de COVID-19 que resultou na instauração emergencial das aulas remotas, nesse momento a taxa de utilização do PowerPoint cresceu rapidamente, pois os professores necessitavam de uma ferramenta dinâmica, simples e visual para conseguir chamar a atenção dos alunos. No momento pós-pandêmico esse programa consegue “driblar” os problemas próprios dos encontros presenciais, como descrito acima, e manter sua funcionalidade e simplicidade no cotidiano. Este se tornou o principal motivo escolhido para que seja a sede da atividade relatada nesta pesquisa, além de conter um grande número de instrumentos disponíveis para a elaboração da tarefa proposta.

Inicialmente necessitamos de um *game* preexistente para servir como suporte da atividade, como uma das finalidades desse momento seria a competição entre dois ou mais jogadores, este jogo deve oferecer subsídios para essa configuração. Finalmente foi escolhido o *game show* intitulado Passa ou Repassa, onde segundo a Wikipédia:

[...] dois times de pessoas participam de um quiz com perguntas e respostas sobre conhecimentos gerais. [...] Se a equipe em jogo não souber responder, pode “passar a pergunta para a equipe adversária; se esta também não souber, pode “repassar” a pergunta para a equipe em jogo, se ninguém desta souber responder, terá de “pagar” participando de provas físicas bem malucas, que valem pontos no placar. (WIKIPÉDIA, 2022).

Por ser um jogo que oferece regras claras e fáceis, pode ser adaptado para diferentes modalidades, inclusive educacionais.

A experiência se inicia com a reflexão sobre o conteúdo proposto: o gênero conto em uma turma de 9º ano. Com a apresentação do escrito “Venha ver o pôr do Sol” da escritora Lygia Fagundes Telles e “Pai contra Mãe” do autor Machado de Assis, o objetivo é refletir sobre os textos levando em conta suas características semelhantes e distintas, além de conhecer os autores e caracterizar o gênero estudado. Após 4 aulas destinadas a essas discussões e aprofundamento das obras surge como necessidade dos alunos um exercício de fixação e obtemos uma abertura para a aplicação da gamificação.

A atividade consiste em um quiz com 19 perguntas de múltipla escolha divididas em diferentes níveis: fácil, médio e difícil que devem ser escolhidas a depender da sorte, um dos elementos apresentados na discussão teórica. Outra característica reaproveitada da proposta inicial é a divisão da turma em duas equipes que desperta a cooperação e desenvolve o relacionamento entre os integrantes da mesma equipe, ao mesmo tempo em que traz o elemento competitivo.

Os slides apresentados aos alunos seguem um layout já conhecido e disseminado entre os jovens: a readaptação do seriado *Round 6* que tem como escritor o coreano Hwang Dong-hyuk e propõe um contexto (conhecido aqui como *Storytelling*) implícito, como percebemos na imagem:

Figura 1 - Quadro de perguntas

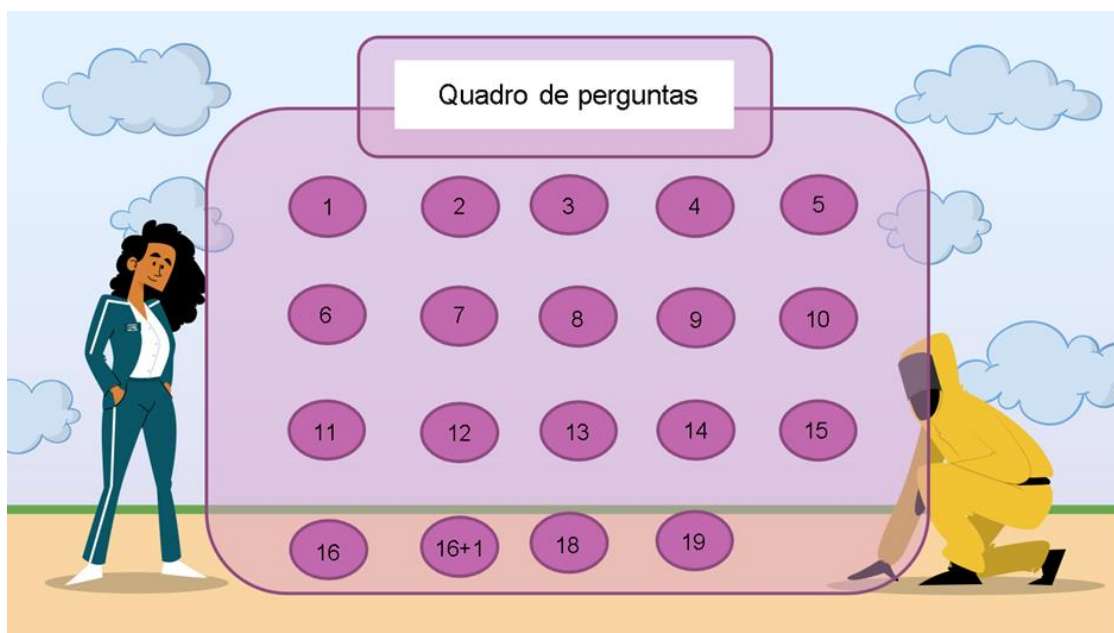


Imagem do autor

Quando um integrante do grupo escolhe o número da questão pretendida através dos *links* entre os próprios slides somos direcionados automaticamente a ela e a pontuação recebida por seu acerto é definida pelo nível de dificuldade (5 pontos para questões fáceis, 7 pontos para questões médias e 10 pontos para questões difíceis), nesse estágio contamos com a presença do elemento *feedback* que é representado pelo placar disponibilizado, por exemplo no quadro branco.

Hipoteticamente o discente escolhe a questão 4 e o grupo tem 1 minuto para discutir e chegar a uma resposta ou “passar” para a outra equipe, na figura a seguir é possível visualizar sua configuração, nível de dificuldade e pontuação:

Figura 2 - Questão 4

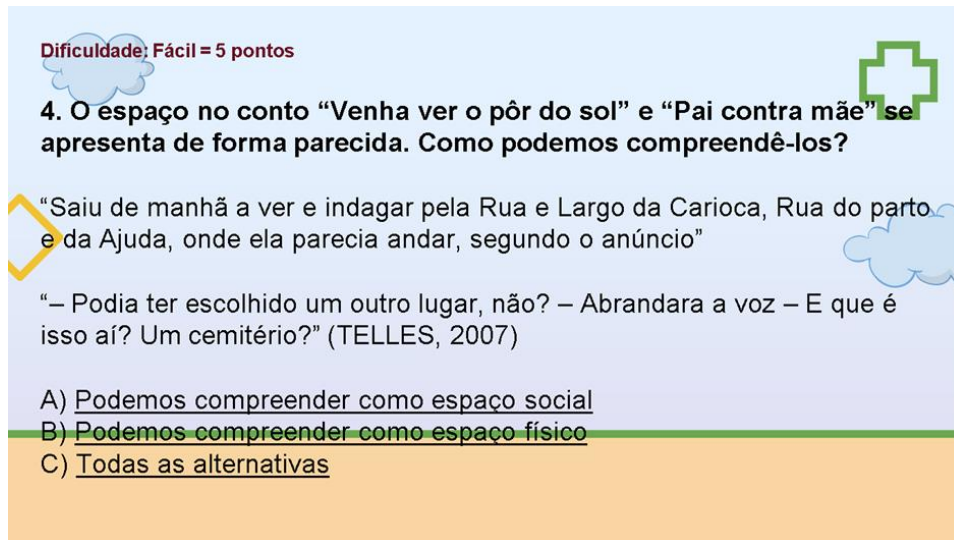
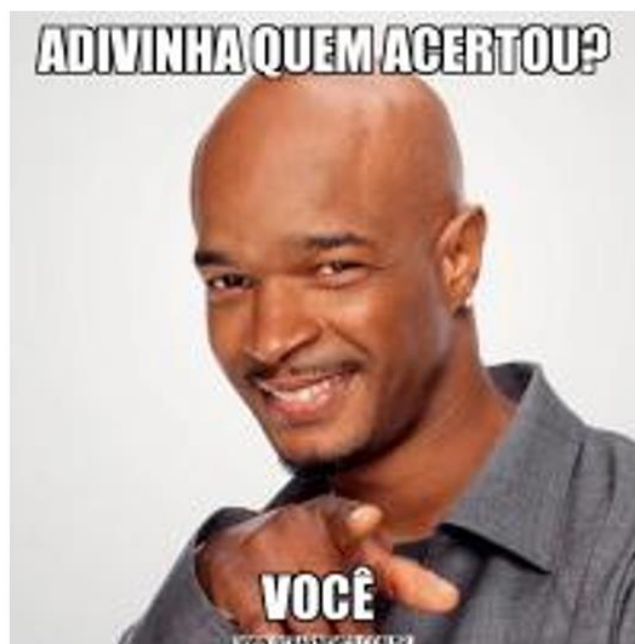


Imagem do autor

Se o grupo escolher “passar” para o outro grupo, os mesmos têm 1 minuto para a resposta, entretanto podem escolher “repassar” para a equipe anterior que é obrigada a responder o questionamento. Nesse momento o professor detém a liberdade de elaborar “provas” com a finalidade de recuperar os pontos perdidos da pergunta, em caso de erro. Em contrapartida, se houver acerto, são somados 5 pontos ao placar e aparecerá uma imagem na tela quando o responsável clicar na resposta proferida:

Figura 3 - Resposta correta



Retornar

Imagem do autor

Em turnos alternados, esses alunos conseguem responder a todas as questões propostas e finalmente chegam ao estado da vitória, onde a equipe com o maior número de pontos é a campeã. Fica a critério do professor a premiação oferecida aos alunos vencedores (balas, chocolates, etc.), assim como também ao restante da turma (pontuação de participação, entre outros), dessa forma conseguimos manter o interesse de uma futura revanche.

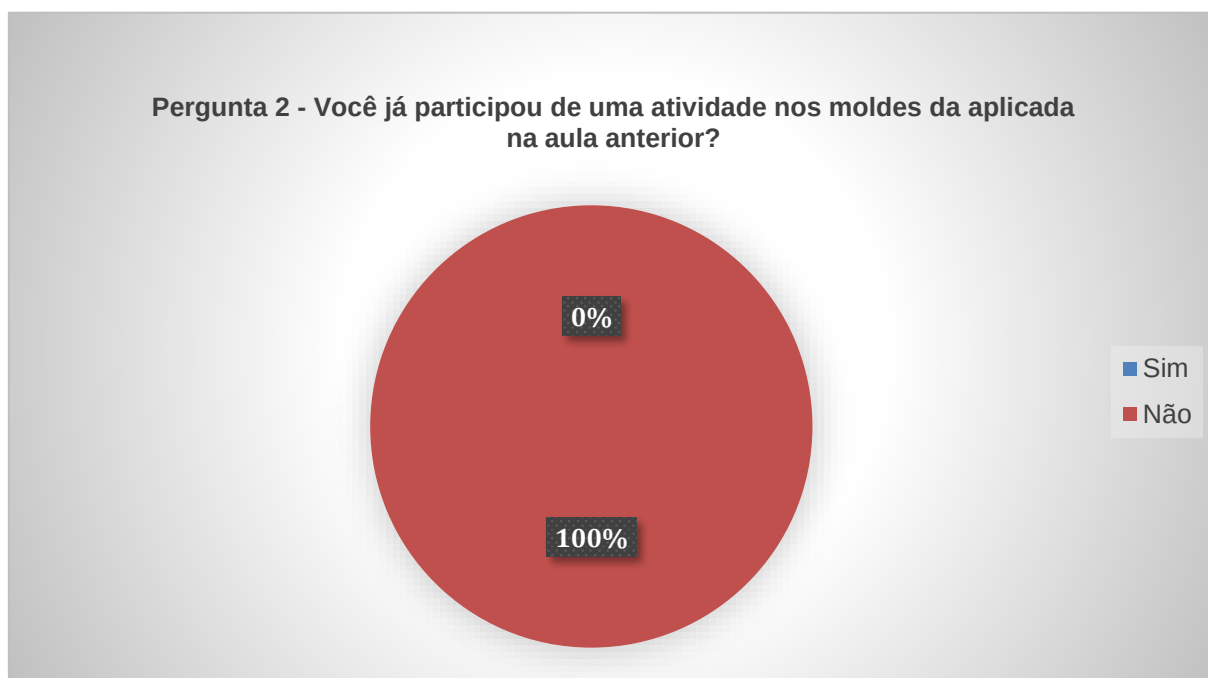
Com a atividade em mãos, aplicamos nas aulas de Literatura na turma relatada previamente e após o momento, disponibilizamos um questionário no *Google Forms* composto por 4 questões para indagar as impressões e opiniões sobre essa “nova forma de aprender”. Analisaremos esses dados tanto quantitativamente quanto qualitativamente, além de ponderar importantes questionamentos sobre o impacto causado pelas novas tecnologias e metodologias ativas nas considerações finais.

Análise de dados

Os alunos demonstraram uma excelente receptividade no momento da atividade, com um alto grau de engajamento e concentração, mesmo com a atividade efetuada em sua forma mais simples e direta. Segundo eles, houve o sentimento de participação do programa de televisão apresentado por Celso Portiolli, entretanto podemos observar essa realidade de maneira concreta a partir do questionário aplicado.

A pergunta inicial tem o caráter pessoal de nomeação para que pudéssemos ter o controle de participação efetiva da turma. Seguido pelo questionamento “Você já participou de uma atividade nos moldes da aplicada na aula anterior?” As respostas demonstram um dado importante:

Gráfico 1. Gráfico com dados referentes a 2 questão do questionário aplicado



Como complemento da questão anterior apresentamos a pergunta 3: “Quais tipos de atividades você está habituado?”, a partir desses dados percebemos o caráter retrogrado da educação brasileira e como o momento pandêmico não aproximou as novas tecnologias e a instituição de ensino, conseqüentemente há essa mesma realidade com relação a esses discentes habituados a *internet*.

Figura 4 – Questão 3

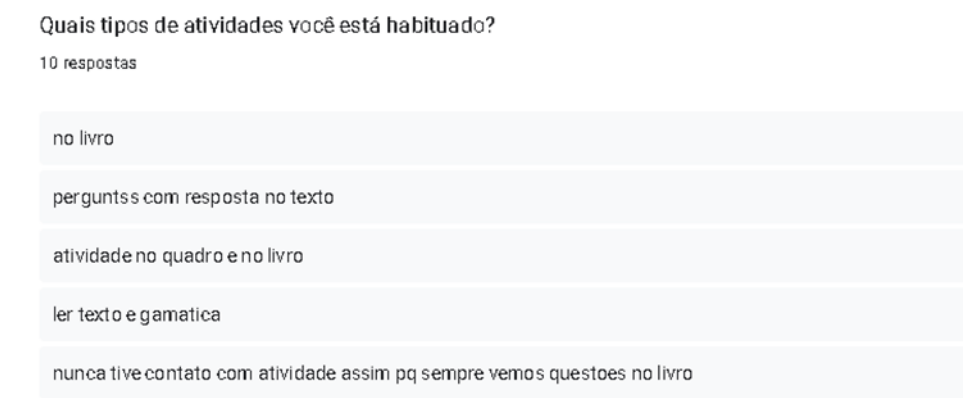


Imagem do autor

Todos os retornos chegam ao consenso da alta dependência dos professores com relação ao livro didático e poucas as vezes desenvolvem estudos redigidos por eles adaptando as necessidades apresentadas pela turma. Entretanto destacamos a resposta “ler texto e gramática”, onde o estudo da gramática muitas vezes se torna sinônimo das aulas de Língua Portuguesa. Destacamos que esse viés perpassa inúmeras gerações, todavia atualmente é combatido por estudiosos porque o texto não se resume a apenas regras gramaticais, mas o conjunto de sentidos, elementos visuais, entre outros.

Por fim, o último questionamento aparece como central nesta pesquisa, pois procuramos indagar a receptividade da atividade gamificada e, como defendida por teóricos e estudiosos, mostrou-se engajadora e motivadora.

Figura 5 – Questão 4

Sobre a atividade composta por 19 perguntas, você acha mais interessante e de fácil compreensão do conteúdo? Por quê?

10 respostas

- Eu acho por que a gente consegue ter uma noção das resposta desse jeito e fica fácil de aprender
- Eu achei bem legal porquê aprendemos e nos divertimos ao mesmo tempo
- Sim. Fica bem fácil de entender usando um tipo de entretenimento diferente.
- sim pq quando estamos em dúvida Amanda explica, de modo que conseguimos ter uma ideia do que fazer
- a atividade é diferente e chama atenção

Imagem do autor

Destacamos as respostas “eu achei legal porque aprendemos e nos divertimos ao mesmo tempo” e “sim, fica bem fácil de entender usando um tipo de entretenimento diferente” é perceptível a maior facilidade do conteúdo com uma metodologia que aproxima os alunos, além da diversão ser um elemento a ser citado já que a competição criada pela atividade se torna saudável e necessária quando pensamos em futuros cidadãos e trabalhadores, assim como o respeito e a compreensão das regras que devem ser seguidas. Portanto é possível e necessário a utilização de atividades que fogem do ensino tradicional e abarque não só conteúdos escolares, mas também consiga preparar os alunos para situações que possivelmente serão enfrentadas no cotidiano.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa abordamos assuntos caros a rotina do trabalho docente, questões como a falta de infraestrutura e equipamentos, superlotação de turmas, o desinteresse provocado pela pandemia, entre outros. Sem dúvida se tornou uma das profissões mais difíceis dos últimos tempos e requer aprimoramento e um estudo continuado do professor para que sejam “solucionadas” parte desses empecilhos, entretanto como podemos fazer isso? Com a ajuda das metodologias ativas, como comentado brevemente, atividades baseadas na gamificação ou qualquer outra estratégia aceita pelas necessidades da turma, o uso das tecnologias não apenas como fonte de prazer, mas de forma reflexiva e engajadora, entre tantas outras.

O alunato encontra-se preso em exercícios focalizados em gramática ou análise de frases descontextualizadas que são retiradas de um conto ou outro gênero textual, esquecendo-se do conjunto visto como um todo e apresentando elementos fundamentais para sua compreensão e interpretação. Podemos compreender este artigo como um pontapé inicial para as transformações na educação que serão resultados do requerimento das novas gerações admitidas nas instituições de ensino com costumes, práticas e finalidades diferentes de seus pais, irmãos ou avós. São indivíduos com uma grande parte do conhecimento da humanidade a um clique de distância e que não necessariamente necessitam de um docente para responder atividades presas a regras gramaticais descontextualizadas.

A pandemia levantou outras interrogações tão necessárias quanto propor novas formas de ensinar e aprender, refletimos sobre o papel do professor em meio a tantas mudanças e como podemos formar cidadãos que conseguem lidar com as armadilhas encontradas na sociedade contemporânea. A gamificação quando utilizada da maneira correta cumpre o papel de lidar com todas essas questões, além de promover um momento divertido, leve e descontraído, ajudando a aprendizagem significativa, contextualizada e engajada o que acaba chamando a atenção dos discentes.

Por fim ressaltamos mais uma vez o papel transformador da educação e do professor pesquisador que transforma a sala de aula em laboratório, não demonstrando medo de testar novas estratégias e aprende com erros anteriores, por outro lado reconhecemos o papel do aluno como fundamental e central na

aprendizagem, além de ter direito a voz e participação na elaboração, aplicação e resultados das atividades propostas no ambiente escolar.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ARAÚJO, Inês; CARVALHO, Ana Amélia. Gamificação no ensino: casos bem sucedidos. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 1-38, jul-set. 2018.

Disponível

em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4078/13307>. Acesso em: 06 dez. 2022.

KLOCH, Ana Carolina Tomé *et al.* Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Renote**, Joinville, v. 12, n. 2, p. 1-2, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53496/33013>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

Passa ou Repassa. *In*: **Wikipedia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Passa_ou_Repassa. Acesso em: 06 dez. 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1990.

RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

SADAÑA, Paulo; PALHARES, Isabela. 85% dos municípios têm queda de aprendizado no 9º ano, mostra Saeb 2021. **Folha de São Paulo**, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/09/85-dos-municipios-tem-queda-de-aprendizado-no-9o-ano-mostra-saeb-2021.shtml>. Acesso em: 07 dez. 2022.

VIEIRA, Braúlio. O novo perfil dos alunos: 5 comportamentos que sua IE precisa conhecer!. **Rubeus**, 2021. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/o-novo-perfil-dos-alunos/#:~:text=O%20novo%20perfil%20dos%20alunos%20quer%20professores%20inovadores%20e%20ágeis,de%20aplicativos%20de%20ensino-aprendizagem>. Acesso em: 07 dez. 2022.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 26 jun.2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

Capítulo 2

**A PROSTITUIÇÃO NO LIVRO “O
SAPATO DE SALTO”, DE LYGIA
BOJUNGA E NA CANÇÃO “TROCA
DE CALÇADA”, DE MARÍLIA
MENDONÇA: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA**

Rayane de Andrade Silva

Matheus Santana da Silva Nascimento

José Hélder Pinheiro Alves

A PROSTITUIÇÃO NO LIVRO “O SAPATO DE SALTO”, DE LYGIA BOJUNGA E NA CANÇÃO “TROCA DE CALÇADA”, DE MARÍLIA MENDONÇA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Autor: Rayane de Andrade Silva

Graduanda do curso Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande. E-mail: rayaneandrade428@gmail.com

Co-autor: Matheus Santana da Silva Nascimento

Graduando do curso Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande. E-mail: matheussantana5000@gmail.com

Orientador: José Hélder Pinheiro Alves

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: helder.pinalves@gmail.com

Resumo: Sabe-se que a prostituição é considerada em nossa sociedade “a profissão mais antiga do mundo”, porém só nos últimos anos é que tema polêmico como este, vem sendo abordado em livros direcionados ao público infanto-juvenil. Isso deve-se, possivelmente, à constante mudança que a sociedade vem sofrendo com o passar dos anos. O presente trabalho pretende analisar como o tema da prostituição é abordado no livro *Sapato de Salto*, de Lygia Bojunga (2006), e na canção “Troca de Calçada”, de Marília Mendonça (2021). Nosso objetivo é, a partir da análise da personagem Sabrina, do romance, e da letra da canção, suscitar um debate sobre o tema. Serão observadas aproximações, distanciamentos, aspectos da linguagem de cada obra. Bojunga é conhecida justamente por apresentar assuntos que tratam de conflitos humanos, no plano individual e social. Neste sentido, sua obra favorece diálogos os mais diversos. Acreditamos que esta discussão poderá ser levada à sala de aula, contribuindo assim para um debate aberto, fugindo dos preconceitos que permeiam o problema da prostituição. Teremos com aporte teórico Alves (2014), Tauffer et al (2021), Araújo et al (2019) e Penha et al (2018). No que diz respeito à abordagem comparativa, lançamos mão das reflexões de Carvalhal (2006).

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Prostituição; Lygia Bojunga; Canção.

Abstract: It is common knowledge that prostitution is considered in our society to be "the oldest profession in the world," but it is only in the last few years that such a polemic theme has been addressed in books directed at children and teenagers. This

is possibly due to the constant changes that society has undergone over the years. The present work intends to analyze how the theme of prostitution is approached in the book *Sapato de Salto*, by Lygia Bojunga (2006), and in the song "Troca de Calçada", by Marília Mendonça (2021). Our goal is, based on the analysis of the character Sabrina, from the novel, and the lyrics of the song, to raise a debate about the theme. We will observe the similarities and differences, and aspects of the language of each work. Bojunga is known precisely for presenting issues that deal with human conflicts, at the individual and social levels. Therefore, her work favors the most diverse dialogues. We believe that this discussion can be taken to the classroom, in a way that contributes to an open debate, escaping from the prejudices that permeate the problem of prostitution. We will have as theoretical support Alves (2014), Taufer et al (2021), Araújo et al (2019) and Penha et al (2018). As far as the comparative approach is concerned, we resort to Carvalhal's reflections (2006).

Keywords: Children's Literature; Prostitution; Lygia Bojunga; Song.

Introdução

Sabe-se que o sistema educacional vem sofrendo transformações com o passar do tempo, e cabe ao professor buscar meios que possam dinamizar suas aulas, seja através de uma nova metodologia, buscando sempre partir daquilo que o aluno já conhece, para que o resultado final possibilite aos discentes construir seus conhecimentos de uma forma mais leve, dinâmica e enriquecedora. É neste sentido importante que, já na última década do século passado, Zilberman (1991, p. 127) afirmava: "Há um empenho por parte dos educadores em dotar o ensino de uma prática mais comprometida com a realidade da criança e do Jovem e com a atualidade e experiência do leitor".

Com o passar dos anos vê-se cada vez mais um público de alunos diferente dos que se existiam há 20/30 anos. São alunos que, cada vez mais cedo, vão sendo inseridos ao mundo tecnológico, e essas tecnologias, tanto podem ser usadas como uma excelente ferramenta de aprendizagem, como também podem atrapalhar o desenvolvimento destes. O uso da tecnologia, sem o acompanhamento dos responsáveis ou até mesmo sem o uso consciente, faz com que cada vez mais cedo, os adolescentes tenham acesso a conteúdos inapropriados para sua idade e de forma inadequada.

Certos temas ainda são polêmicos quando mencionados que serão trabalhados dentro da sala de aula, às vezes pelos pais ou pela própria gestão escolar, e um deles é o sexo, pois ainda é visto como tabu ou até mesmo proibido. Porém acabamos vendo com mais regularidade adolescentes conversando sobre este assunto, seja nas

esquinas de casa, seja até mesmo nos corredores da escola. Então ficam-nos os questionamentos: por que não pode-se trabalhar um assunto que os próprios alunos já conversam entre si? E como e por que abordar temas polêmicos dentro da sala de aula?

Ao nos depararmos com dados, é assustador o número de crianças e adolescentes que vem sofrendo exploração sexual no Brasil, e isso desencadeia vários outros fatores, como por exemplo, a gravidez na adolescência, e que pode trazer como consequência a evasão escolar, o que ocorre muitas vezes por falta de apoio familiar, estrutural, emocional ou condições de permanecer na escola. E é aí que entra o papel da escola, como agente transformadora na vida pessoal e social de cada um.

Temas polêmicos estão e provavelmente sempre estarão presentes na vida de crianças e adolescentes nas mais diversas formas, seja através da música, livro, jogos, etc. Com isso traçamos como objetivos para esta pesquisa: analisar como o tema da prostituição é abordado no livro Sapato de Salto, de Lygia Bonjunga (2006), e na canção “Troca de Calçada”, de Marília Mendonça (2021), suscitar um debate sobre o tema, observar aproximações, distanciamentos, aspectos da linguagem de cada obra.

Fundamentação teórica

A mulher tinha uma participação muito restrita na sociedade, ficando apenas com o papel familiar, de educação dos filhos e administração da casa, porém isso começa a mudar com a sua inserção ao mundo do trabalho, fazendo com que elas pudessem ter um papel fundamental na comunidade seja nas mais diversas áreas; inclusive até hoje existem certos preconceitos, como a prostituição ou até mesmo profissões onde existe uma participação maior do público masculino. Não por menos que até nos dias atuais a prostituição é considerada “a profissão mais antiga do mundo”, pois iniciou-se no século XIX, em que as mulheres, na época escravas e negras, prostituíam-se ou eram estupradas por “seus senhores” em troca de “uma casa” e “comida”, não muito diferente do que ocorre atualmente.

O trabalho com a literatura pode favorecer o debate e a desmistificação de preconceitos que iniciam-se ainda na infância/adolescência, pois a leitura pode ocorrer de uma forma mais leve, através de diversos gêneros, levando o aluno a ter acesso a contexto históricos sociais que muitas vezes só conhecemos

superficialmente, desconhecendo que há diversos fatores, seja familiar, financeiro ou social, como nos afirma Magda Soares (2010, p. 31-32):

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural. (apud PENHA, 2018, p. 78)

O ser humano passa por diversos desafios durante toda sua vivência, são inúmeras as adversidades que perpassam as paredes de uma escola, são vivências que em certas situações, podem ajudar no seu desenvolvimento crítico, construtivo e argumentador. Com isso, cabe à escola acolher esses conhecimentos que os discentes trazem de fora para dentro, de modo consciente e empático, para que os temas sejam trabalhados da melhor forma possível. Quando a escola compreende a importância de acolher bem seus alunos, ela enxerga as individualidades, necessidades e opiniões diferentes, fazendo com que a relação entre todos tragam bons frutos, acarretando em melhorias na convivência e na vida social deles.

Ressaltamos a escola como espaço de construção de conhecimento e, nesse sentido, destaca-se a literatura como elemento favorecedor desses conhecimentos, pois não se relaciona apenas ao prazer, mas, também, ao conhecer. A escola precisa percebê-la dessa forma, abraçar as leituras que se constituem em outros espaços, e que chegam a ela a partir do repertório dos alunos, advindas de escolhas espontâneas, livres de imposições ou obrigações escolares. (LIMA, 2021, p.14)

A contemporaneidade é pautada de alguns valores momentâneos, sendo assim, os jovens são perpassados por essas ondas de mudanças e ações, e no que diz respeito à leitura, essa ação infelizmente muitas das vezes sai desvalorizada, sendo um desafio para os professores. Unir temas atuais à leitura é um gancho que dá margem para chamar a atenção do leitor infanto-juvenil e trazê-lo para o palco da

leitura. O professor pode e deve buscar ferramentas que auxiliem na formação do leitor literário, e o uso das tecnologias atuais são de grande valia, para poder dinamizar suas aulas, e para termos cada vez mais alunos leitores.

Constitui-se, portanto, um desafio para os professores nos dias atuais levar o aluno a entender as razões pelas quais ele deve ser um leitor proficiente, sobretudo de literatura, uma vez que essa nova geração de leitores está imersa na sociedade do audiovisual, que apresenta um universo atrativo, o que, talvez, não lhe dê a mesma experiência. (CARVALHO, 2019, p.39)

Compreende-se que as primeiras literaturas destinadas ao público infantil e juvenil, vinham da Europa e eram traduzidos para a nossa língua. Todavia nem sempre a literatura deve se prender a traduções e adaptações, por isso a importância de Monteiro Lobato como precursor dessa nova modalidade, a literatura infanto-juvenil brasileira. Ele demonstrou um olhar voltado a um público a que antes não se dava a devida importância, pois é justamente nessa faixa etária onde começa o gosto pela leitura, e para esses novos leitores, era de suma importância ser algo que possibilitasse o divertimento, o encantamento, e estimulasse a imaginação. E é justamente no âmbito escolar que a literatura infanto-juvenil ganhou força, tornando-se um meio excepcional no auxílio dos professores em suas funções educacionais.

Com o passar dos anos, diversos autores foram surgindo para esse novo público, assim como novas temáticas; antes via-se livros que remetessem ao encanto, princesas, príncipes, bruxas, magias, bichos falantes, ao extraordinário. Hoje vemos autores do infanto-juvenil que trazem temáticas que são vivências diariamente de muitas crianças e adolescentes, como por exemplo: a morte, o sexo, as drogas, a prostituição, o assassinato, a exploração sexual, etc. Abordar tais temas dentro da sala de aula, infelizmente ainda hoje é complicado, por isso utilizar livros ou músicas para abordar esses temas, pode ser mais leve de ser trabalhado.

A criança às vezes aprende fora da escola, aquilo que não é conversado/debatido/trabalhado dentro da sala de aula, e muitas vezes entende da pior forma possível. Isso serve também como mais uma comprovação da importância da literatura infanto-juvenil, pois infelizmente ainda é vista por uma parcela populacional preconceituosa como algo banal, e esquecem que a mesma além de ser importante para a formação de um indivíduo, têm importância social e pessoal, pois

traz inúmeros temas imprescindíveis para um ser humano se tornar alguém com caráter, valores morais e sociais, sendo um cidadão empático.

Sapato de Salto, de Lygia Bojunga, é um romance que nos traz diversas temáticas que podem ser trabalhadas dentro da sala de aula, mesmo que nem sempre haja a aprovação por parte da comunidade escolar. Porém, percebe-se que os alunos hoje em dia escutam músicas que trazem letras pornográficas e que muitos pais não repreendem, pelo contrário, há um incentivo por parte daqueles que deveriam educar. A canção Troca de Calçada, de Marília Mendonça, traz a mesma temática que o livro Sapato de Salto, a prostituição, porém o que ocorre é que muitas vezes apenas a literatura é criticada quando apresentada a crianças/adolescentes, e com a música não ocorre o mesmo. O foco não é criticar um gênero ou outro, mas mostrar que se uma música com determinados temas podem ser apresentados às crianças/adolescentes um livro também pode ser mostrado.

Trazer para estudo a comparação dessas duas obras é algo extremamente relevante, pois ambas já são excelentes vistas em suas individualidades, mas partindo para um aspecto comparativo elas preenchem ainda mais um quesito pautado na relevância social.

A comparação não é um método específico, mas um procedimento mental que favorece a generalização ou a diferenciação. [...] A literatura comparada compara não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. (CARVALHAL, 2006, p. 7 e 8).

Sabe-se que a escola é um espaço pluralizado de ideias e valores, trazer temas assim chocam, mas é imprescindível, pois a literatura é um meio de mudanças essenciais, e por meio dela têm-se objetivos de melhorias, evoluções e aproximações são cumpridos de modo interessante e dando ganchos para maiores acontecimentos. Como nos afirma Alves:

Se por um lado já podemos dizer que temos um conjunto de pesquisas que contribuem para uma efetiva mudança no ensino de literatura no país, por outro observamos que o reflexo destas discussões chega muito pontual e lentamente à escola. (ALVES, 2014, p. 10)

Metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa é de cunho bibliográfico e interpretativo; pretendemos traçar uma linha entre os dois textos nos detendo a aspectos de aproximação ou distanciamento. Dentre tais aspectos vamos nos referir ao tema da prostituição, presente em ambas as artes.

Para a realização deste trabalho, será observada a seguinte metodologia: apresentaremos aproximações e distanciamentos, a partir de uma comparação entre o livro de *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga e a canção “Troca de calçada”, de Marília Mendonça, a respeito das relações dialógicas entre textos, sobre o tema da prostituição presente em ambas das obras.

Sabrina: uma infância trágica x A canção Troca de calçada

Lygia Nunes Bojunga é conhecida por trazer em seus livros assuntos polêmicos e normalmente delicados na sociedade, alguns ainda até tidos como tabus. Não é diferente o que ocorre em seu livro *Sapato de Salto*, nele podemos perceber temas como: o abandono, pedofilia, exploração sexual, suicídio, prostituição infantil, sexualidade, assassinato, preconceito, etc. Histórias estas, que são comuns em nosso dia a dia, e que muitos escritores não trazem para o público leitor, principalmente o público infanto-juvenil. Todavia, o livro apresenta em maior parte da sua narrativa a história de duas crianças: Sabrina e Andrea Doria.

Provavelmente o fato de trazer crianças e jovens como foco principal de suas narrativas e abordando temas sensíveis, é que faz com que o leitor se prenda em suas histórias, tendo em vista que aquele mundo de conto de fadas que somos acostumados a ouvir na infância, não está presente, as situações não são resolvidas em um passe de mágica, pelo contrário, nos deparamos com histórias cheias de conflitos e sofrimentos.

Sabrina foi criada em um orfanato, de onde foi resgatada para trabalhar como babá de duas crianças em troca de casa e comida. A menina, com quase 11 anos, pensa ter encontrado uma família, até ser estuprada diversas vezes pelo patrão. É aí onde ela aprende a se prostituir, quando em troca de sexo, seu Gonçalves a presenteava com guloseimas e até mesmo dinheiro. Quando dona Matilde, esposa de seu Gonçalves, descobre o que se passa debaixo de seu teto, passa a agredir a pequena Sabrina, ou seja, além da exploração sexual, trabalho escravo, agressão verbal, a garota agora sofre agressões físicas.

No decorrer da narrativa, aparece a verdadeira família de Sabrina, na figura da Tia Inês e de sua avó, a partir daí elas passam a morar juntas. Porém os dias de felicidade de Sabrina foram poucos. Tia Inês acaba sendo assassinada por um cafetão, na frente dela, e para não voltar ao orfanato e, com a necessidade de sustentar a sua avó, Sabrina se prostitui. Porém no decorrer da narrativa, ela encontra na família de Andrea Doria o apoio que tanto necessitava.

Marília Dias Mendonça, teve início no mundo musical apenas aos 12 anos, como compositora, compondo com outros artistas e obtendo vários sucessos nas vozes de diversos artistas do gênero sertanejo universitário. Apenas a partir do ano de 2015, ela decidiu lançar-se como cantora, ficando conhecida em todo Brasil com a sua música “Infel”; de lá pra cá, até o fatídico ano do seu acidente, em 2021, a cantora emplacou um sucesso atrás do outro. É considerada um dos grandes nomes no sertanejo universitário na atualidade, ficando conhecida em todo o mundo como “a rainha da sofrência”, por trazer letras que falam de amor, sofrimento, dor e traição em suas músicas.

A história da canção Troca de Calçada, teve início em meados de 2018, quando Marília começou a compor a música em parceria com Juliano Tchula e Vítor Ferrari. Porém a música só foi lançada em 2021, uma letra bem forte, comparada a outras letras escritas pela cantora, pois trata-se de uma canção que aborda uma questão social, relatando um pouco da vida e preconceito que passam as profissionais do sexo. Marília teve uma grande sensibilidade, ao relatar sem mascarar a realidade dessa classe marginalizada, em que muitos menosprezam e diminuem a garota de programa, ela optou por contar um pouco desse preconceito.

A canção já inicia com a personagem pedindo para nenhuma pessoa julgá-la, ou apontar o dedo, pois ninguém conhece os reais motivos para trilhar esse caminho tão difícil. Mesmo nos dias atuais tendo relatos de pessoas que estão ali porque gostam, também temos casos onde a pessoa se vê obrigada a ter que trilhar por esses caminhos, como única opção de ter um teto e comida, e às vezes até mesmo poder ter a oportunidade de cursar um curso superior. Por conta da sociedade a qual é preconceituosa, há pessoas que por passarem por processos de transição de gênero e não conseguirem empregos comuns, não terem apoio de familiares, infelizmente são ligadas diretamente à prostituição. Sendo assim, é indubitável que há um motivo, um viés, uma certa razão de algumas pessoas estarem ligadas a profissão mais antiga do mundo, direta ou indiretamente.

A Análise comparativa

Durante a leitura dos textos, pudemos perceber semelhanças e diferenças entre ambos. Sapato de salto, está agrupado no gênero romance, portanto já identificamos que se trata de uma narrativa bem longa em comparação com a música Troca de calçada. Na canção, ficamos com a dúvida se a história acontece na fase adulta, quando vemos: “É claro que ela já sonhou em se casar um dia”, ou se acontece na infância/adolescência quando diz: “Era só uma menina”, pois a palavra “menina”, não podemos afirmar se é no sentido figurado ou real. Entretanto o livro perpassa contando a história de apenas uma criança, assim como ela mesma diz, de quase onze anos, como podemos verificar:

A família estava almoçando quando a Sabrina chegou. Dona Matilde franziu a testa e falou de boca cheia:

- Ih, mas ela é muito pequena pra ser boa babá. Que idade você tem, menina?

- Vou fazer onze. (BOJUNGA, 2011, p.9)

Na canção, assim como no romance, existe um narrador e personagens, todavia na canção só fica explícita a marca da fala da personagem no momento do refrão, pois percebemos o verbo na primeira pessoa do singular, assim como a presença da pessoa do discurso “eu”, sob o ponto de vista de uma prostituta, como podemos verificar: “Pra ter o corpo quente/ Eu congelei meu coração”. Essa passagem da música nos remete ao trecho do livro de Bojunga:

[...] seu Gonçalves [...] entrou uma noite no quarto dela e se instalou na cama com jeito de quem está inventando uma nova brincadeira. Quando a Sabrina foi gritar de susto, ele tapou o grito com um beijo, e depois cochichou:

- Esse vai ser nosso maior segredo, viu? – e foi brincando de roçar o bigode na cara dela. [...] ele tirou do caminho lençol, camisola, calcinha. De dentro da risada saiu uma súplica:

- Que que há, seu Gonçalves? Não faz isso, pelo amor de deus. O senhor é que nem meu pai. Pai não faz assim com a gente. – Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

- Vem cá com teu papaizinho.

- Não faz isso! Por favor! Não faz isso! – Tremia, suave. – Não faz isso!

- Fez.

[...] Quando o dia se levantou ela sentiu que ia ficar. Sem planos, sem escolha. Só com o instinto dizendo que, apesar de tudo, era mais fácil ficar. (BOJUNGA, 2011,p.21, 22, 23)

A canção inicia pedindo para ninguém julgar a vida do outro, pois só quem sabe o que se passa é quem realmente vivencia a situação. Como já debatemos neste texto, são inúmeros os motivos, e não cabe a ninguém apontar ou julgar: “Se alguém passar por ela/ Fique em silêncio, não aponte o dedo/Não julgue tão cedo”. Temos as mesmas características na narrativa, aonde as pessoas de fora julgam e querem que a pobre Sabrina saia da casa onde mora com a avó, simplesmente por ter entrado no mundo da prostituição, como podemos aferir:

-Bom dia, Paloma. Preciso falar um momentinho com você. [...] A dona Estefânia sentou numa cadeira de palhinha, [...] e se pronunciou:
- ...E, sendo você pertencente a uma das famílias mais antigas da cidade, achei que sua assinatura tinha de que vir, junto com as de outras famílias tradicionais do nosso chão. [...] Você deve saber, talvez melhor que ninguém, que a velha é desregulada da cabeça e a menina já foi contaminada pela doença da tia, que se passava por professora de dança, mas que você [...] deve saber tão bem quanto eu que eram *outras* as coisas que ela ensinava. [...] Que Deus a perdoe! A final de contas, a gente tem que ter compaixão. [...] Você há de concordar que temos que tomar uma providência. E rápido! (BOJUNGA, 2011, p.228-229)

Sabe-se que o fato de muitas pessoas entrarem no mundo da prostituição, independentemente dos motivos os quais fizeram trilhar este caminho, já é motivo para preconceito/discriminação/desprezo por parte do outro, entre outras coisas. A canção nos mostra o relato do narrador nos informando essa situação: “Viveu tanto desprezo/Que até Deus duvida e chora lá de cima”, assim como na narrativa:

Dona Matilde se endireitou na cadeira:
-Você não veio pra brincar, veio pra trabalhar
[.] – Uma menina assim sem pai, sem mãe, sem nada, será que presta?
[...] – Posso chamar a senhora de tia? [...] – Nem tia, nem mãe, nem coisa nenhuma, que que é isso? Tá esquecendo que é babá das crianças? Ora, já se viu!
Dona Matilde deu pra repreender Sabrina cada vez mais com mais aspereza. Botou ela pra lavar prato, arear panela, esfregar chão, limpar vidro, varrer jardim. Na hora de cuidar das crianças a Sabrina não conseguia mais vencer o cansaço e volta e meia cochilava. Dona Matilde começou a bater na Sabrina cada vez que pegava ela cochilando. (BOJUNGA, 2011, p. 9, 12, 15, 26, 27)

A família é um alicerce fundamental no crescimento pessoal de todo ser humano; quando não temos essa base e a quem nos espelhar, o que ocorre é que muitas vezes não temos a opção de fazer as escolhas que queríamos e sim, a que necessitamos naquele determinado momento, e muitas alegam que “Não estava nos planos ser vergonha pra família”, assim como ocorre com Sabrina, ela tem receio de que a família a repreenda das “suas escolhas”, mesmo sabendo que ela foi levada a fazer aquilo:

- Tia Inês eu preciso te contar um segredo!
Um segredo que eu nunca ia contar, mas eu preciso, tia Inês, eu preciso te contar. Mesmo que você zangue, eu preciso. Mas não zanga não porque eu não tive culpa. Quando ele entrou no meu quarto a primeira vez, eu nem tava pensando o que que ele ia fazer comigo. Mas ele fez. Depois voltou na outra noite e...
[...] – Você fica aborrecida comigo por causa disso?
[...] A tia Inês fez que não:
- Quando eu vi o jeito daquela mulher te tratando eu logo saquei o que que devia ter rolado por lá.
- E você acha, tia Inês, que a minha mãe... ela ia ficar aborrecida comigo? (BOJUNGA, 2011, p.105-106)

A canção diz justamente isso: “Ela tem motivos pra estar desse jeito/Isso é preconceito”, e com Sabrina não é diferente, sua mãe, Maristela, engravidou quando tinha apenas 14 anos de idade, o pai não assumiu a criança, sendo que ele tinha idade para ser pai de Maristela. Maristela não teve o suporte psicológico para passar por toda a situação, então abandonou Sabrina sem explicar seu paradeiro, e depois suicidou-se.

[...] Uma menina que ainda nem fez quinze anos! [...] Prenha de seis meses! Dum salafrário que não quer nem conhecer a família dela! [...] Ele vai casar com tu? – Ele é casado. [...] – E ainda por cima com homem casado que, vai ver, tem até idade pra ser teu pai. A Maristela fez que sim.” (BOJUNGA, 2011, p. 97, 98, 99)

Atualmente há relatos de garotas de programa que entram nessa vida e permanecem, por prazer e diversão, pois gostam da vida que levam, porém há pessoas “Que dedicou a vida a amores de quinta”, assim como a pequena Sabrina, que por necessidade, passa a se prostituir pela primeira vez com o açougueiro da cidade, em um local onde ficasse afastado da cidade, pois ela passa a ser a única responsável pelo seu sustento e o de sua avó, D. Gracinha.

- Ei, pera aí! – Quase num salto, a Sabrina se pôs na frente dele. – E o dinheirinho?
O açougueiro procurou no bolso; estendeu uma nota pra Sabrina.
- Não foi isso que a gente combinou – ela falou com firmeza.
O açougueiro teve uma ligeira hesitação; tirou do bolso outra nota e deu pra ela.
- Nem isso – ela disse: enfiando dentro da blusa as duas notas. – A gente combinou que era trinta, falta mais dez.
- Você não é nenhuma Inês, tá começando agora. Vinte tá muito bem pago. (BOJUNGA, 2011, p.167)

As marcas das pessoas, ou melhor, as vivências com pessoas nos deixam marcas, sejam elas benéficas ou maléficas. Essas marcas elas não apenas existem, elas vivem conosco nos colocando nas mais diversas situações, nos tira e nos coloca em várias delas. Quando Marília afirma que “Cada um que passou levou um pouco da sua vida”, nos faz refletir que as vivências, as marcas, as pessoas tiraram um pouco da vida, dos momentos, da existência.

E o grande segredo dos dois passou a animar a vida dele, a botar sombra nos dias dela. [...] foi esquecendo de prestar atenção no estudo. [...]
Seu Gonçalves viu logo que a Sabrina não era muito boa aluna nas aulas da noite.
- Você não fez nada, benzinho, tá sempre tão distraída. (BOJUNGA, 2011, p. 23)

É marcante perceber que poder se vender tira de si um sentimento de dignidade. Não estamos colocando um olhar de julgamento, mas um olhar de aprofundamento nas marcas trazidas pelas ações feitas no viés em questão, o de prostituir-se. “E o resto que sobrou ela vende na esquina”.

- Mas guarda esse dinheirinho. – Saiu.
Sabrina [...] pegou de novo o dinheiro, dobrou devagar a nota, enfiou ela no colchão. E, na outra noite, quando o seu Gonçalves já ia saindo:
- Ei!! E o dinheirinho?

Lygia Bojunga nos traz uma linguagem delicada, porém realista no livro Sapato de Salto, pois com a sua leitura é possível perceber as diversas situações que as personagens se encontram, comunicando-se com aspectos sociais que muitas vezes passam despercebidos ao olhar do cotidiano. São personagens que muitas vezes usam de certos apetrechos para chamar atenção, e que ao mesmo tempo escondem-

se por trás de um salto alto ou até mesmo “Pra esconder a tristeza/Maquagem a prova d'água/Hoje você me vê assim e troca de calçada/Só que amar dói muito mais/Do que um nojo na sua cara/Pra ter o corpo quente/Eu congelei meu coração/Pra esconder a tristeza/Salto 15 e minissaia”.

E agora a Paloma estranhava o corpo entortado da Sabrina: um pé calçado no sapato de salto, o outro descalço. Ficou olhando pro sapato.

- Que Saltão, hein, Sabrina?

Sabrina se botou na ponta do pé descalço.

- É mesmo; fico quase da altura da senhora, tá vendo? –Desceu da ponta do pé e se entortou outra vez.

Paloma viu que ela estava segurando um batom.

-Você vai sair?

- É, eu... eu ia dar uma voltinha por aí. (BOJUNGA, 2011, p.210-211)

É uma característica do ser humano muitas das vezes criar opiniões sem realmente compreender os motivos alheios, e com isso vão se formando pré-conceitos e preconceitos. Sendo assim acontecem situações como: “Hoje você me vê assim e troca de calçada/Mas se soubesse um terço da história/Me abraçava e não me apedrejava.” Ou seja, esse trecho deixa claro que se quem julga, quem se afasta e menospreza soubesse a realidade alheia a história seria diferente, o olhar de reprovação e negação passaria a ser de acolhimento e entendimento. Essa situação nos mostra que além de julgamentos ou pré-julgamentos, as pessoas só querem ser entendidas e compreendidas, receber carinho e afeto, pois independentemente da profissão a ser seguida, somos seres humanos, cheios de defeitos, e que às vezes só queremos alguém que diga que nos entenda, e que estará presente em nossas vidas.

[...] Paloma se demorava observando os três. Até que, lá pelas tantas, achou que tinha chegado o momento propício: contou pra Sabrina, que pretendia adotar ela como filha e que, sendo assim, a Sabrina ia morar com eles.

[...] Sabrina se levantou num pulo. Abraçou a Paloma; abraçou o Andrea Doria; abraçou a dona Gracinha; correu pro som; botou música; pé, braço, cabelo, corpo, tudo desatou a dançar, celebrando a nova estação de vida que ia começar. (BOJUNGA, 2011, p. 259, 262)

Temas polêmicos dentro da sala de aula?

É indubitável na contemporaneidade a rapidez das informações advindas das redes sociais e que chegam às crianças e adolescentes. Nesse viés é nítido que

infelizmente muitas dessas informações são perpassadas por inverdades tornando-se *fake news* (notícias falsas), com isso a escola por ser palco de estudo, conhecimento e ciência, não deve se abster de tratar assuntos importantes pelo fato deles serem polêmicos.

Assim, o argumento apresentado pelo MEC de que “As crianças no ciclo de alfabetização, por serem leitores em formação e com vivências limitadas, ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico para problematizar determinados temas com alta densidade, como é o caso da história em questão” (BRASIL, 2017), além de não se sustentar em bases teóricas, subestima as potencialidades das crianças e ignora o papel de seus mediadores no âmbito escolar: professores, bibliotecários e outros. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.195)

Há motivos, inúmeros na verdade, para assuntos polêmicos serem retirados de pauta. Tanto o receio por parte dos professores pensando nos pais dos alunos, quanto em não ter apoio escolar para abordar tais temas, são meios que perpassam majoritariamente esse receio. Partindo desses pressupostos, uma das pontes para melhorar essa incidência é uma conversa clara e franca entre professores e gestão para apontamentos reais dos motivos que acarretam na necessidade de trabalhar tais temas, e com o apoio pedagógico essas questões tomam base e apoio para futuros imbrólios com pais.

No Brasil, podemos elencar vários episódios proibitivos, que cercearam crianças e jovens ao acesso a algumas obras. É possível nomear tais ocorrências em diferentes segmentos escolares, gêneros literários, bem como aqueles que levantam a censura e trabalham para vetar a aquisição dos textos e o ato de lê-los. Uma dessas ocorrências foi em 2018 e tratou da crítica feita por uma mãe, na cidade de Recife-PE, ao livro de Ana Maria Machado, *O menino que espiava para dentro*. Segundo o relato da mãe em rede social, o filho lhe perguntou “se era verdade que se ele engasgasse com uma maçã e ficasse sem respirar, ele conseguiria ir até o encontro do seu mundo da imaginação...”. Para ela o livro incitava ao suicídio e, imediatamente, através de um movimento entre pais, houve a censura do livro em livrarias, por haver nele “estimulações perigosas” (DINI, 2018, p. 02). O assunto acabou sendo divulgado por um vereador na Câmara Municipal de Fortaleza, que fez uso de uma sessão ordinária para compartilhar a denúncia sobre o livro de Machado. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.184-185)

Esses assuntos polêmicos devem ser trabalhados com extremo cuidado, pois os alunos podem se chocar com os mesmos, ou infelizmente até mesmo serem

acometidos por eles. Os temas devem ser suscitados, levantados e trazidos à tona com leveza, sem julgamentos e apontamentos de possíveis resoluções. Os professores devem se pautar em serem pessoas confiáveis, tornando o ambiente acolhedor para possíveis pedidos de ajuda ou desabafos, que se forem necessários devem encaminhar as pessoas para atendimentos psicológicos, garantindo aos alunos uma escuta qualificada e profissional.

Como professoras e formadoras de professores acreditamos que também é nossa função acender velas e luzes como simbologia de transformação, sabedoria e, porque não dizer de resistência? Assim, em diálogo com Veríssimo e tantos outros autores que nos interpelam e nos provocam com suas obras, escrevemos este artigo para reafirmar que nós – educadores – somos responsáveis por mostrar todos os lados de uma história, de formar alunos críticos para que eles também mantenham suas luzes acesas. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.197-198)

Partindo do invés do ensino de temas polêmicos, a literatura serve como uma base extremamente rica e benéfica. Sabe-se o impacto que tais temas são permeados no quesito da sociedade, sendo assim a literatura é um suporte que tem um leque de assuntos sendo abordados de modo real, magnífico e rico de exemplificações que aproxima o leitor da obra e da realidade que perpassa o assunto em questão. Sendo assim, além de ensinar, aprimorar e dar conteúdo aos entendimentos, ainda enriquece o vocabulário e a leitura do ser.

Para finalizar as reflexões e provocações aqui propostas, reafirmamos que o fato de retirarmos livros sobre violência e incesto das escolas não significa que nossas crianças deixarão de vivenciá-los. Se temos o compromisso com a formação do leitor literário sensível, crítico e proficiente temos que nos preparar para os enfrentamentos que a realidade nos coloca, apoiados pela fruição estética, o diálogo e as trocas de experiências de vida que a literatura infantil pode oferecer. (RODRIGUES e SOUZA, 2020, p.197)

Considerações Finais

Parece-nos incontestável a necessidade de abordar temas polêmicos em sala de aula, uma vez que poderá haver reações as mais diversas – sobretudo nestes tempos de moralismo exacerbado. Discutir um tema como a prostituição pode favorecer uma visão menos preconceituosa e mais humana da questão.

Pode-se perceber que através da literatura e por meio da mesma, o aluno pode trabalhar sua individualidade para compreender melhor seus sentimentos, além de entender melhor seu espaço como ser social e formador de opiniões críticas no que diz respeito a realidade e também temas relevantes.

A escola por ser palco da aprendizagem das crianças e jovens por mais de uma década é um espaço que tem por obrigação se inteirar dos temas que estão em evidência social para trazer para seus alunos de modo empático, respeitador e principalmente carregado de informações verdadeiras. Se assim ocorresse os alunos seriam abarcados da realidade de modo educativo e não de maneiras incorretas como ocorrem majoritariamente quando meios de informação sem credibilidade fazem esse papel.

Referências

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura comparada** 4.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

BRAGA, G. M. de Lima et al (org). **Contribuições ao ensino de literatura** Rio Branco: Eudfac, 2018.

DOMINGOS, Ana C. M. e RAMOS, W. Furtado (org). **Ensino da literatura, poéticas e teorias**. Porto Alegre : Class, 2021.

Escritores gaúchos - série digital: Lygia Bojunga. [livro eletrônico]. / Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2019.

CARVALHO, A. Silva, LINO, Denise (org) **Língua e literatura no ensino médio**. 2. ed. Campina Grande – EDUFPG, 2019.

BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro : Casa Lygia Bojunga, 2011.

MENDONÇA, Marília; Tchula, Juliano; Vitor, Ferrari. Troca de Calçada. 2021. Acesso em: 01/11/2022. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/marilia-mendonca/troca-de-calcada/>

ALVES, J. H. P. (org) **Memórias da Borborema** 4: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

RODRIGUES, Sílvia; SOUZA, Renata. **Tabus e temas polêmicos**: A literatura infantil e juvenil sob censura. Revista do Centro de Letras e Comunicação, 2020.

Disponível em: file:///D:/Downloads/19173-70926-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 01/11/22.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 1991.

Capítulo 3

**A QUÍMICA DOS MEDICAMENTOS:
UMA PROPOSTA DE OFICINA
TEMÁTICA PARA O ENSINO DE
QUÍMICA PARA SURDOS**

Monique de Souza Rosa

Joice Maria Scheibel

Katiúscia Nobre Borba

Marcelo Eichler

A QUÍMICA DOS MEDICAMENTOS: UMA PROPOSTA DE OFICINA TEMÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS

Monique de Souza Rosa

Graduanda em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel em Química Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é operadora de painel de controle SDCD de Plantas Químicas, na CMPC-Celulose Riograndense. E-mail: moniquerosa10@yahoo.com.br

Joice Maria Scheibel

Graduanda em Licenciatura em Química, Bacharel em Química Industrial e Mestre em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciência dos Materiais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: joice.scheibel@gmail.com

Katiúscia Nobre Borba

Pós Doutoranda de Desenvolvimento Tecnológico Industrial do CNPq - Nível A pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: katiusciamn@gmail.com

Marcelo Eichler

Doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: marcelo.eichler@ufrgs.br

Resumo: Este trabalho apresenta a elaboração de uma oficina temática (OT) com metodologias inclusivas para estudantes surdos, elaborada na disciplina de Projeto de Ensino de Química: Ensino na Diferença, do curso de licenciatura em química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que possa ser aplicada na educação básica. É necessário pensar em metodologias para o ensino de química para estudantes surdos na Educação Básica, que promovam a participação ativa destes estudantes, com atividades contextualizadas, interessantes e atrativas, construindo estratégias didáticas visuais, pois é através da experiência visual que ocorre a interação entre o indivíduo surdo e o meio que o cerca (CAMPELLO, 2008). A oficina

é estruturada nos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (1990), que compreendem a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. A oficina tem como tema, o estudo da química dos medicamentos, contextualizando-o com o assunto automedicação e abordando ligações químicas através de recursos visuais e digitais como o aplicativo *HandTalk* para auxiliar na comunicação com os estudantes surdos, bem como programas interativos de construção de moléculas, que permite a todos os estudantes explorar os conteúdos trabalhados. Acredita-se que a OT apresentada neste trabalho, seja uma ferramenta promissora para ser utilizada no ensino de química para surdos, bem como para estudantes ouvintes.

Palavras-chave: Surdos. Medicamentos. Oficina Temática.

Abstract: This work presents the elaboration of a thematic workshop with inclusive methodologies for deaf students elaborated in the discipline of Chemistry Teaching Project: Teaching in Difference, of the degree course in chemistry at the University Federal of Rio Grande do Sul, so that can be applied in basic education. It is necessary to think about methodologies for teaching chemistry to deaf students in Basic Education, which promote the active participation of these students, with contextualized, interesting and attractive activities, building visual didactic strategies, since it is through the visual experience that the interaction between the deaf individual and the environment that surrounds him (CAMPELLO, 2008). The workshop is structured in the three pedagogical moments proposed by Delizoicov and Angotti (1990), which comprise the initial problematization, the organization of knowledge and the application of knowledge. The theme of the workshop is the study of the chemistry of medicines, contextualizing it with the subject of self-medication and approaching chemical bonds through visual and digital resources such as the *HandTalk* application to assist in communication with deaf students, as well as interactive programs for constructing molecules, which allows all students to explore the contents worked. It is believed that the thematic workshop presented in this work is a promising tool to be used in chemistry teaching for deaf people, as well as for hearing students.

Keywords: Deaf. Medicines. Thematic Workshop.

INTRODUÇÃO

A Química, como ciência, está presente em nosso cotidiano de diversas formas, como em medicamentos e cosméticos, na alimentação, nos combustíveis, no meio ambiente, entre outros exemplos. Entretanto, ainda hoje é vista como uma disciplina complicada, difícil, e isso reflete na aprendizagem dos estudantes, que por muitas vezes, têm dificuldade em assimilar os conceitos básicos da disciplina. Dentre os vários fatores que originaram esta dificuldade, acredita-se que os mais latentes são

Conteúdo ministrado sem vinculação com a realidade e a vivência do aluno; Dificuldade dos alunos em raciocinarem em termos de modelos abstratos e aulas meramente expositivas e livrescas, sem o uso de demonstrações e/ou experimentos relacionados com o conteúdo teórico ministrado (CHASSOT *apud* ALMEIDA *et al*, 2018, p. 22).

O ato de ensinar química já não é uma tarefa fácil, independentemente de o aluno possuir alguma necessidade educacional específica ou não (FERNANDES; REIS, 2017). Porém, quando se trata de ensinar química sob a perspectiva da inclusão, é ainda mais desafiador (SANTANA; BENITEZ; MORI, 2021). Além dos aspectos mencionados acima, há outros obstáculos quando se trata do ensino de química para surdos, como por exemplo, a falta de linguagem específica de química em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e metodologias que não atendem as especificidades desses estudantes (VERTUAN; SANTOS, 2019). Segundo Ferreira, Nascimento e Pitanga (2014), entre as principais dificuldades encontradas no ensino inclusivo para surdos estão o desconhecimento do professor quanto às peculiaridades e identidade do seu aluno surdo, na falta de estratégias didáticas construídas com e para surdos, na frágil interação do professor regente com o intérprete no trabalho em sala de aula, e na carência de terminologias químicas em Libras, que compromete diretamente a construção do conhecimento (FERNANDES; REIS, 2017).

Sendo assim, é necessário pensar em metodologias para o ensino de química para estudantes surdos na Educação Básica, que promovam a participação ativa destes estudantes, com atividades contextualizadas, interessantes e atrativas, construindo estratégias didáticas visuais, pois é através da experiência visual que ocorre a interação entre o indivíduo surdo e o meio que o cerca (CAMPELLO, 2008). Posto isto, é imprescindível a realização de pesquisas que investiguem o uso de metodologias diferenciadas do ensino tradicional, visando aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, priorizando estratégias didáticas que apresentem recursos multimodais, imagéticos e o uso de materiais concretos, como eixo central da proposta pedagógica (GOMES; CATÃO; SOARES, 2015).

Tendo em vista o que foi apresentado, este trabalho apresenta uma proposta de oficina temática (OT) inclusiva, que contribua para aprendizagem de química para todos os estudantes. Para esta OT, é apontado o tema medicamentos como problematizador para o desenvolvimento do conteúdo de ligações químicas. Segundo Delizoicov e Angotti (1990), três momentos pedagógicos são propostos para o desenvolvimento de uma oficina temática, sendo:

- i) A problematização é o primeiro contato com a temática escolhida e considera situações conhecidas e vivenciadas pelos estudantes, e o

objetivo é identificar as concepções e ideias dos estudantes sobre o tema.

ii) A organização do conhecimento compreende o desenvolvimento dos conteúdos específicos necessários para compreensão do tema e questões problematizadas anteriormente.

iii) Na aplicação do conhecimento, é sugerida a reinterpretação do problema inicial, tendo como base os conhecimentos adquiridos na organização do conhecimento. Várias atividades podem ser desenvolvidas neste momento para que os estudantes estejam aptos a aplicar os conhecimentos adquiridos.

Conforme Marcondes (2008), as oficinas temáticas podem representar um local de trabalho em que se busca soluções para um problema a partir dos conhecimentos práticos e teóricos. Tem-se um problema a resolver que requer competências, o emprego de ferramentas adequadas e, às vezes, de improvisações, pensadas na base de um conhecimento. Abordagens alternativas são de grande valia, pois aproximam os estudantes do objeto de conhecimento em estudo, e nesse contexto se faz interessante o uso de jogos didáticos, ferramentas online, como o Padlet que é um recurso para construção de mural virtual, on-line, colaborativo e gratuito, construção de modelos moleculares, simuladores como os do PhET (https://phet.colorado.edu/pt_BR/), que consiste em um portal educacional online onde é possível imaginar situações e testá-las, foi desenvolvido pela Universidade do Colorado e nesse portal existem diversos softwares educacionais de química, de domínio público, produzidos em *Flash* ou *HTML5* (MENDES; SANTANA; JUNIOR, 2017). O recurso Padlet possibilita aos usuários curtir, comentar e avaliar as postagens de materiais publicados no mural, além de compartilhar com demais usuários para visualização ou edição do mesmo (SILVA; LIMA, 2018), isto permite maior colaboração entre estudantes e professores.

Quando iniciamos uma oficina temática, é interessante partirmos dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema proposto para garantir uma aprendizagem significativa. Ao considerar os interesses dos educandos, os conceitos e ideias prévias que já possuem sobre o tema em estudo e que devem servir de base para a intervenção, seja em sua evolução com a progressiva diferenciação e aprofundamento e também, na construção de um material que potencialmente possa proporcionar uma evolução conceitual (GOMES; GARCIA, 2016).

Uma questão relevante é sobre como aplicar esses materiais à estudantes surdos, e para isso sugerimos a utilização das Tecnologias Assistivas (TA), que conforme Schirmer *et al.* (2007), é uma expressão utilizada para identificar todo o

arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover uma vida independente e com inclusão. A TA é caracterizada, ainda, como uma área que tem incentivado desenvolvimentos de novos equipamentos que favorecem o aumento e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva (LAUAND; MENDES, 2008). É importante que professores e gestores tenham interesse nas ferramentas produzidas para a educação inclusiva, e que conheçam e incorporem informações sobre as novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. Segundo Santin (2001), esses recursos tecnológicos atualmente, são necessários para facilitar e superar as barreiras físicas e culturais que criam obstáculos ou impedem a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Mas a TA, por si só, não garante o aprendizado do estudante. É necessário que um conjunto de técnicas e ferramentas esteja à disposição do estudante com deficiência, que contribuam na mediação entre o estudante e o conhecimento. Conforme Giroto, Poker e Omote (2012), a TA não representa um fim em si mesma, mas serve como um processo que poderá contribuir, no âmbito da educação inclusiva, para que estes estudantes evoluam nos seus processos de aprendizagem.

Podemos citar o *Hand Talk* como uma TA, um software desenvolvido para ser utilizado em celulares e computadores para tradução e interpretação de textos e comandos de voz para Libras (HAND TALK, 2016). Além de ser utilizado como recurso de trabalho e para o desenvolvimento de habilidades básicas que rompem com barreiras no ensino comum, esse software pode ser um meio de averiguar o desempenho dos estudantes surdos sobre conhecimentos científicos e, de posse das informações, aplicá-lo de forma a favorecer o seu aprendizado de acordo com o ano/série em que estuda.

Assim, a OT proposta neste trabalho, trata-se de uma alternativa, ainda não aplicada em sala de aula, para desenvolver o conteúdo de ligações químicas, de forma a atender a demanda por materiais didáticos que considerem incluir estudantes com deficiência, neste caso específico para surdos, mas que pode ser adaptada para as demais necessidades específicas. A oficina foi elaborada por licenciandas em química, durante o segundo semestre letivo de 2021, no período do Ensino Remoto Emergencial, como conclusão das atividades da disciplina Projetos de Educação

Química: Ensino na Diferença, ofertada pelo Instituto de Química, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O link da aula ministrada referente à disciplina, está disponível para maiores informações: <https://youtu.be/TrGKPJdAw5k>.

METODOLOGIA

Esta oficina foi planejada para que professores possam utilizar em suas aulas com as adaptações que forem necessárias e para facilitar o acesso a esses materiais tanto para professores quanto para estudantes, foi produzido um mural virtual (<https://padlet.com/moniquerosa10/yfsk2tra6kp8sep2>), no *Padlet* (ROSA, 2022), com acesso livre para visualizar e compartilhar os materiais disponibilizados.

Desta forma, será apresentado na sequência o planejamento de uma oficina temática em que foram previstos quatro encontros de duas horas/aula cada um, prevendo a presença de um intérprete, caso o professor não domine a linguagem de sinais e o apoio do aplicativo *Hand Talk*. Os momentos pedagógicos apontados por Delizoicov e Angotti (1990), são a problematização inicial em que será aplicado um questionário para identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes e apresentação da temática medicamentos e automedicação com um vídeo legendado sobre o tema e será proposto a elaboração de um mapa conceitual inicial, desenvolvido em conjunto com os estudantes, para que seja possível visualizar seus conhecimentos, dúvidas e curiosidades sobre a temática.

A seguir, temos o momento de organização do conhecimento, em que serão apresentados aos estudantes conceitos sobre medicamentos, os perigos da automedicação, os princípios ativos e ligações químicas.

No último momento, será proposto a construção de modelos moleculares utilizando o simulador *PhET* por exemplo, e será proposto a construção de um jogo de tabuleiro sobre ligações químicas presentes em medicamentos, com materiais acessíveis e de baixo custo, os estudantes produzirão o tabuleiro, e o jogo testará os conhecimentos adquiridos ao longo da oficina. Para finalizar, os estudantes produziram um novo mapa conceitual. Abaixo, destacamos a distribuição das atividades propostas para esta OT (quadro 1).

Quadro 1: Proposta de atividades da OT, para cada momento pedagógico.

Momentos Pedagógicos	Atividades	Horas-aula
Problematização Inicial	- Aplicação questionário inicial; - Discussão inicial; - Apresentação do vídeo “Automedicação” - Produção de um mapa conceitual inicial	2
Organização do Conhecimento	- Aula expositiva sobre Química dos Medicamentos;	2
Aplicação do Conhecimento	- Atividade: “Construindo modelos moleculares” - Uso do <i>PhET</i> ;	2
	- Atividade “Jogo QUIMED” - Produção de um mapa conceitual final	2

A Oficina

O início desta OT consiste em aplicar um pequeno questionário (figura 1), em que é possível levantar os dados sobre os medicamentos mais usados ou conhecidos pelos estudantes e questioná-los sobre o hábito de fazer a leitura da bula e a prescrição dos medicamentos utilizados. O objetivo principal será conscientizar o aluno quanto à importância da química no seu cotidiano, auxiliando no seu desenvolvimento no que se refere ao uso de medicamentos e automedicação.

Figura 1: Questionário Inicial.

Quais dos medicamentos abaixo você já tomou, conhece ou é utilizado por seus familiares?

☐ PARACETAMOL
☐ BENEGRIPE
☐ IBUPROFENO
☐ ASPIRINA
☐ DIPIRONA
☐ DRAMIN
☐ VITAMINA C

Você costuma ler a bula do medicamento?
 () Às vezes () Não () Sim

Quem receita o medicamento que você costuma utilizar?
 () Médico () Farmacêutico () Familiar () Conhecido

Fonte: Autoras, 2022.

Na sequência será apresentado o vídeo “Automedicação” (<https://youtu.be/dcAY47UWBik>), do Centro de Pesquisa em Doenças Inflamatórias (CRID, 2017), que traz uma reflexão sobre automedicação, auxiliando na problematização do tema. O vídeo é legendado e traz ilustrações gráficas (figura 2).

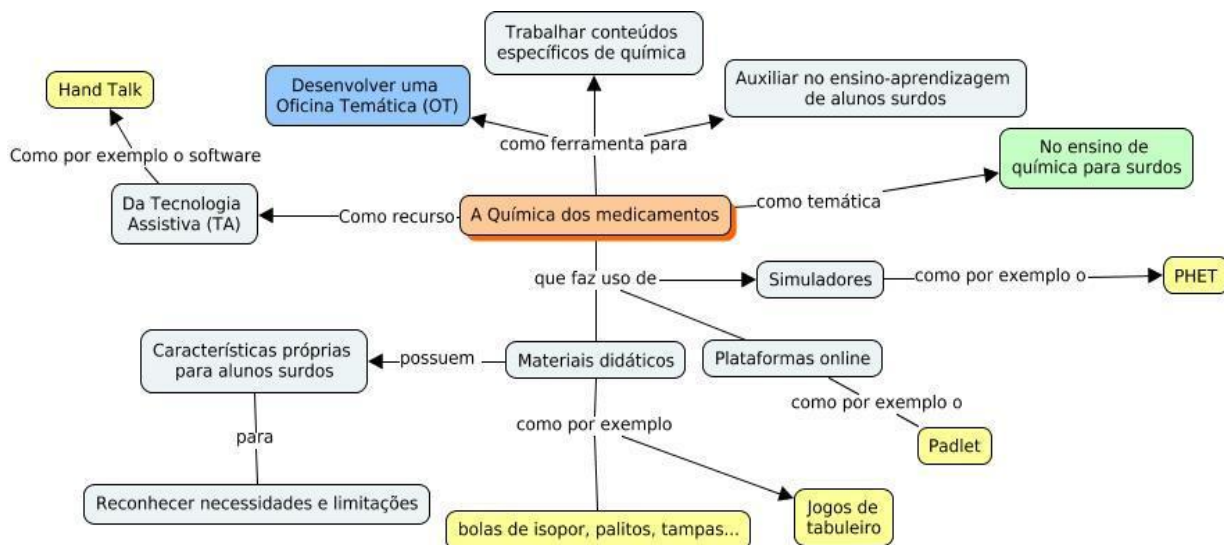
Figura 2: Demonstração visual do vídeo “Automedicação”.



Fonte: CRID (2017).

Com o intuito de auxiliar na identificação das concepções básicas sobre o tema e os conteúdos de química é proposto a construção do mapa conceitual. Ao trabalharmos com mapas conceituais, podemos ter um panorama inicial de nomenclaturas, conceitos e expressões que são de alguma forma conhecidos pelos estudantes e que podem ser registradas sem tanta formalidade, criando conexões entre os termos usados (GAVA; MENEZES; CURY, 2003). Os mapas conceituais foram originalmente desenvolvidos para o suporte à aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978), e Novak (1977) consolidou-a como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento. Eles podem ser utilizados como uma linguagem para descrição e comunicação de conceitos e suas relações. Um exemplo de mapa conceitual sobre a temática deste projeto é mostrado abaixo (figura 3).

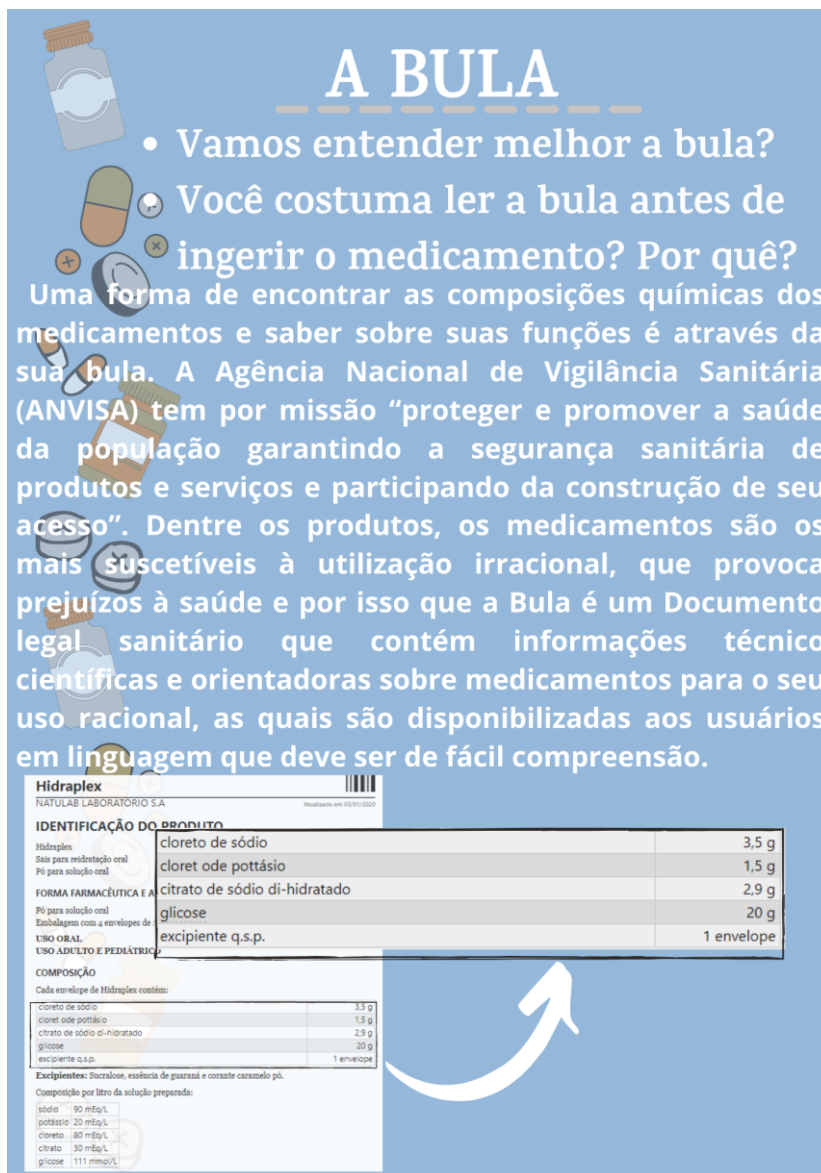
Figura 3: Modelo de mapa conceitual.



Fonte: Autores, 2022.

No segundo encontro é iniciada a organização do conhecimento, a proposta é apresentar aos estudantes diferentes composições químicas presentes nos medicamentos e estimular a leitura da bula de um medicamento, para isso inicia-se a aula falando um pouco sobre a bula e como podemos encontrar informações importantes nela, como por exemplo, a composição química do medicamento (figura 4). Após essa introdução, será apresentada uma aula expositiva sobre a química dos medicamentos, abordando tópicos como as ligações químicas, disponível no *Padlet* (ROSA, 2022).

Figura 4: Material elaborado para introduzir aula sobre química dos medicamentos



A BULA

- Vamos entender melhor a bula?
- Você costuma ler a bula antes de ingerir o medicamento? Por quê?

Uma forma de encontrar as composições químicas dos medicamentos e saber sobre suas funções é através da sua bula. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) tem por missão “proteger e promover a saúde da população garantindo a segurança sanitária de produtos e serviços e participando da construção de seu acesso”. Dentre os produtos, os medicamentos são os mais suscetíveis à utilização irracional, que provoca prejuízos à saúde e por isso que a Bula é um Documento legal sanitário que contém informações técnico científicas e orientadoras sobre medicamentos para o seu uso racional, as quais são disponibilizadas aos usuários em linguagem que deve ser de fácil compreensão.

Hidraplex
NATULAB LABORATÓRIO S.A.
Atualizado em 03/01/2020

IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO

Hidraplex:
Soro para reidratação oral
Pó para solução oral

FORMA FARMACÊUTICA E A
Pó para solução oral
Embalagem com 4 envelopes de

USO ORAL
USO ADULTO E PEDIÁTRICO

cloreto de sódio	3,5 g
cloret ode potássio	1,5 g
citrato de sódio di-hidratado	2,9 g
glicose	20 g
excipiente q.s.p.	1 envelope

COMPOSIÇÃO
Cada envelope de Hidraplex contém:

cloreto de sódio	3,5 g
cloret ode potássio	1,5 g
citrato de sódio di-hidratado	2,9 g
glicose	20 g
excipiente q.s.p.	1 envelope

Excipientes: Sacarose, essência de guaraná e corante caramelo pó.

Composição por litro da solução preparada:

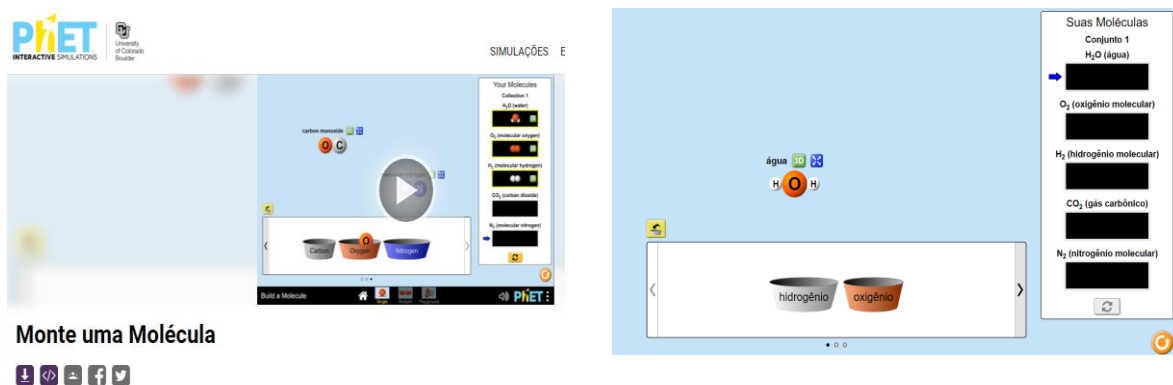
sódio	90 mEq/L
potássio	20 mEq/L
cloreto	80 mEq/L
citrato	30 mEq/L
glicose	111 mmol/L

Fonte: Autores, 2022.

Na aplicação do conhecimento são propostos dois encontros com o objetivo de retomar e reinterpretar o problema inicial, utilizando as discussões realizadas até o momento e ferramentas motivadoras e práticas para que o estudante aplique os conhecimentos adquiridos. Assim, no terceiro encontro, será desenvolvido com os estudantes uma prática para construção de modelos moleculares de substâncias de medicamentos vistos nas aulas anteriores e outros que sejam do interesse do estudante, utilizando a plataforma *PhET* (PhET, 2022), conforme ilustrado abaixo (figura 5). A partir dessa atividade, será proposto construir modelos moleculares

utilizando materiais alternativos, como isopor e palitos de dente/churrasco, que serão disponibilizados aos estudantes.

Figura 5: Exemplo da molécula da água construída no PhET.



Fonte: PhET, 2022.

No último encontro, o objetivo é reinterpretar o problema inicial através de um jogo didático, que engloba os diferentes tipos de ligações químicas, relacionando com os compostos que são utilizados na preparação de um medicamento, estimulando a curiosidade, o trabalho em equipe na elaboração das respostas. Neste último encontro é proposto a organização e construção de um jogo de tabuleiro pelos estudantes, com o nome sugerido de “QUIMED”. A proposta foi elaborada baseada no que foi desenvolvido por Ramos (2016) (figura 6) e consiste em um jogo de tipo “trilha”, para confecção das peças é sugerido o uso de materiais de baixo custo como cartolina, papelão, materiais para desenhar e colorir, ficando o layout a critério dos estudantes.

O jogo consiste de uma trilha dividida em 50 casas numeradas e ao longo do caminho haverá ordens como “passar a vez”, “avance 3 casas”, “volte 2 casas” ou “volte 5 casas”. As cartas serão fornecidas pelo(a) professor(a) e trarão questões já abordadas sobre ligações químicas, automedicação e bula, também pode ser solicitado montar moléculas com os materiais trabalhados na aula anterior. Sugere-se que sejam utilizadas de 35 a 40 cartas.

Figura 6: Modelo de tabuleiro do Jogo “Trilha Automedicação x Química Orgânica”.



Fonte: Ramos & De Albuquerque (2016).

Os dados e os pinos utilizados também serão fornecidos. Para a realização do jogo, a turma será dividida em grupos de até quatro integrantes, e o grupo que inicia será definido jogando os dados, sendo que quem tiver o maior valor iniciará a partida. O primeiro grupo, jogará o dado novamente, irá retirar uma carta aleatória e realizar o que for pedido, caso esteja correto, o grupo avançará o número de casas que saiu no dado e a carta será retirada do jogo, caso esteja errado, a carta retorna ao jogo e o grupo fica na mesma posição no tabuleiro. O jogo segue até um grupo atingir o ponto de chegada.

Para encerrar a oficina, será solicitado aos estudantes construir um novo mapa conceitual e na sequência, em conjunto, compará-lo com o mapa produzido no início desta OT. Deste modo, será possível verificar se há novos conceitos adquiridos pelos estudantes sobre o tema e o conteúdo trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta uma possibilidade de inserção de temas do cotidiano, como os medicamentos, no ensino de química para estudantes surdos do ensino médio, de forma que este estudante sinta-se parte do todo, participando das atividades propostas com seus colegas.

O objetivo inicial de contribuir na ampliação do portfólio de materiais didáticos aplicados aos estudantes surdos, de forma inclusiva, na área de química, foi alcançado. Dar ao conhecimento a ser ensinado um sentido visual é o desafio e vai ao encontro das necessidades educacionais dos alunos surdos, conforme afirma Fernandes e Reis (2017). Para promover a participação ativa de estudantes surdos em sala de aula durante uma futura aplicação desta OT, houve uma priorização na utilização de recursos visuais, utilizando imagens, vídeos, o mural virtual *Padlet*, o portal educacional *PhET* e atividades que recorrem ao uso de outros sentidos como o tato.

Ademais, foi elaborada de forma contextualizada, trazendo as problematizações na construção do conhecimento e posicionando o professor como um mediador para que os estudantes, surdos e não surdos, possam formar questionamentos, reflexões sobre o assunto e criar a habilidade de posicionar-se criticamente diante dos problemas reais. Posto isto, a OT apresentada neste trabalho, é uma ferramenta promissora para ser utilizada no ensino de química para surdos, bem como para estudantes ouvintes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Queli Aparecida Rodrigues de *et al.* OFICINA TEMÁTICA DE EXPERIMENTOS EM QUÍMICA: REPENSANDO O ENSINO DE QUÍMICA DE FORMA SUSTENTÁVEL. **Revista Extensão e Cidadania**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 9, p. 21-35, 2018.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Educational psychology: a cognitive view**. 2. ed. New York: Holt, Rinehart And Winston, 1978.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CRID, CEPID. Automedicação. Youtube, 07 de abril de 2017. Disponível em <<https://youtu.be/dcAY47UWBik>>. Acesso em 20 de abril de 2022.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1990. 207 p.

FERNANDES, Jormara M.; REIS, Ivoni Freitas. Estratégia Didática Inclusiva a Alunos Surdos para o Ensino dos Conceitos de Balanceamento de Equações Químicas e de Estequiometria para o Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 186-194, maio 2017.

FERREIRA, Wendel Menezes; NASCIMENTO, Sandra Patricia de Faria; PITANGA, Angelo Francklin. Dez Anos da Lei da LIBRAS: Um Conspecto dos Estudos Publicados nos Últimos 10 Anos nos Anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 185-193, 2014.

GAVA, Tânia Barbosa Salles; MENEZES, CS de; CURY, Davidson. **Aplicações de mapas conceituais na educação como ferramenta metacognitiva**. In: III International Conference on Engineering and Computer Education-ICECE. Santos, 2003. Anais [...]. Santos, São Paulo: Unisanta: Santa Cecilia University, mar. 2003

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. 235 p. *E-book*

GOMES, Eduardo Andrade; CATÃO, Vinícius; SOARES, Charley Pereira. Articulação do conhecimento em museus de Ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação. **Experiências em Ensino de Ciências**, [s. l], v. 10, n. 1, p. 81-97, 2015.

GOMES, André Taschetto; GARCIA, Isabel Krey. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA: uma análise da evolução conceitual a partir de uma intervenção didática com a temática energia. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l], v. 19, n. 2, p. 289-321, 2016.

HANDTALK. **SOBRE O HANDTALK**. Desenvolvido por Espiral Interativa. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/sobre/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 125-133.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. **Revista em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 67-77, 2008.

MENDES, Abinadabis; SANTANA, Genilson; PESSOA JÚNIOR, Erasmo. O USO DO SOFTWARE PhET COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE BALANCEAMENTO DE REAÇÃO QUÍMICA. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [s. l], v. 8, n. 16, p. 52-60, 2017.

NOVAK, Joseph Donald. **A theory of education**. New York: Cornell University Press, 1977. 295 p.

PhET. Simulações Interativas para Ciência e Matemática, 2022. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em: 20 maio 2022

RAMOS, Leonardo S. **A temática “automedicação” no ensino da química orgânica por meio de uma atividade lúdica**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Unifoa, Volta Redonda, 2016.

ROSA, Monique de Souza. **A química dos medicamentos no ensino de química para surdos**. 2022. Disponível em: <https://padlet.com/moniquerosa10/yfsk2tra6kp8sep2>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTANA, Gustavo; BENITEZ, Priscila; MORI, Rafael Cava. Ensino de Química e Inclusão na Educação Básica: mapeamento da produção científica nacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], v. 21, p. 1-27, 2021.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001. 135 p.

SCHIRMER, Carolina R. *et al.* **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: deficiência física**. Brasília: Cromos, 2007. 129 p. SEESP/SEED/MEC.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. PADLET COMO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 83-92, jun. 2018.

VERTUAN, Greice de Souza; SANTOS, Lara Ferreira dos. O ensino de química para alunos surdos: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 32, p. 1-20, 2019.

Capítulo 4

**AMEFRICANIDADE COMO PONTO DE
PARTIDA PARA UMA FORMAÇÃO
DOCENTE ANTIRRACISTA**

Adriana Magro

Alice Dilma Oliveira da Silva

Bruna Duda Piumbini

Caroline do Rosario Nascimento

Debora Silva Rabelo

Natalia Lepaus Loureiro

AMEFRICANIDADE COMO PONTO DE PARTIDA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA

Adriana Magro

*Tutora do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes
Educação: Licenciaturas, professora associada II da Ufes, mestre
pela Unoeste, São Paulo e doutora em educação pela Ufes, fez estágio doutoral na
L' Università Sapienza di Roma, licenciada em Educação Artística pela UEL,
adriana.r.magro@gmail.com*

Alice Dilma Oliveira da Silva

*Bolsista do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes
Educação: Licenciaturas, licencianda em Artes Visuais na Universidade Federal do
Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras, alicedilma12@gmail.com*

Bruna Duda Piumbini

*Bolsista do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes
Educação: Licenciaturas, graduanda em Ciências Biológicas ABI na Universidade
Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras, piumbinibruna@gmail.com*

Caroline do Rosario Nascimento

*Bolsista do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes
Educação: Licenciaturas, licencianda em Química na Universidade Federal do
Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras, carolinernasc@gmail.com*

Debora Silva Rabelo

*Egressa do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes
Educação: Licenciaturas, graduanda em Ciências Biológicas ABI na Universidade
Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras,
deborasilvarabelo237@gmail.com*

Natalia Lepaus Loureiro

*Egressa do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes
Educação: Licenciaturas, licencianda em Matemática na Universidade Federal do
Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras, natalialepaus@gmail.com*

Resumo: O “Amefricanidades - PET Lic discute Decolonialidade e Educação” foi um curso de extensão ofertado de modo remoto em 2021 pelo grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), composto por discentes de diversas áreas do conhecimento. Este termo, cunhado pela filósofa e precursora do movimento negro brasileiro, Lélia Gonzalez, indica uma visão específica sobre a construção histórico-cultural das Américas e considera as influências africanas e indígenas na constituição dos povos. Nesse curso, foram abordados assuntos étnico-raciais a partir de uma metodologia decolonial. O curso foi realizado com o objetivo de reforçar a educadores atuando e em formação a importância desse debate e de suscitar práticas docentes efetivamente antirracistas. Além disso, durante sua elaboração, concedeu às(aos) próprias(os) organizadoras(es) um olhar mais amplo e domínio para desenvolver tais reflexões em âmbito pessoal, político-social e profissional. Nesse contexto, dadas as repercussões positivas nas(os) petianas(os), o presente artigo teve como enfoque discuti-las, com base nos relatos das(os) ministrantes, coletados por intermédio de questionário do Google Formulários. Portanto, o curso afirmou a indissociabilidade do tripé acadêmico, já que foi uma atividade de extensão voltada ao ensino e que, para isso, tanto necessitou como fomentou pesquisa, estando alinhada aos objetivos do PET.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação. Antirracismo. Docência. Professor-pesquisador.

Abstract: The “Amefricanidades - PET Lic discute Decolonialidade e Educação” was an extension course offered remotely in 2021 by PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas group from the Federal University of Espírito Santo (UFES), which is formed by students from different areas of knowledge. The expression that entitles this activity was created by the philosopher and pioneer of the Brazilian black movement, Lélia Gonzalez, and it indicates a specific vision about the social-historical construction of the Americas, considering the African and indigenous influences in the constitution of people. In this course, ethnic-racial issues were approached following a decolonial methodology. The aim of the course was to reinforce the importance of this debate to educators who are already working in the field and to those who are still under training, encouraging effectively anti-racist teaching practices. In addition, during its elaboration, it granted the organizers themselves a broader view and domain to develop such reflections in a personal, political, social, and professional scope. In this sense, given the positive repercussions on the PET group members, this paper focuses on discussing these results, based on reports from the students that participated. The data was collected through a questionnaire created using Google Forms. Therefore, the course affirmed the inseparability of the academic tripod (teaching, research, and extension), because it

was an activity created for the community that focused on teaching practices and, to do so, both needed and fostered research, being aligned with the aims of the PET.

Keywords: Decoloniality. Education. Antiracism. Teaching. Teacher-researcher.

INTRODUÇÃO

O curso “Amefricanidades - PET Lic discute Decolonialidade e Educação” foi uma atividade de extensão realizada pelo grupo PET Licenciaturas entre os dias 9 de novembro e 2 de dezembro de 2021. O evento foi ofertado para discentes do curso de Pedagogia EaD Ufes e para docentes vinculados às secretarias de educação de municípios do interior do Espírito Santo. A metodologia do evento se deu por meio de cinco encontros síncronos (cujas temáticas eram: 1. História e Ancestralidade, 2. Cultura e Resistência, 3. Estética e Apropriação Cultural, 4. Religiões de Matriz Africana e Cosmogonias Indígenas e 5. Devolutiva) e duas atividades assíncronas, cujo objetivo foi compartilhar, com o público atendido, os debates contemporâneos sobre o tema Amefricanidade. Nesse contexto, o curso promoveu a formação para práticas docentes voltadas à Educação Básica. A presente pesquisa tem como enfoque visibilizar os impactos do evento na trajetória das(os) discentes que o ministraram, como futuras(os) profissionais da educação e em suas reformulações (inter)pessoais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Amefricanidade, termo cunhado pela filósofa e precursora do movimento negro brasileiro, Lélia Gonzalez, indica uma visão específica sobre a construção histórico-cultural das Américas e considera as influências africanas e indígenas na constituição dos povos (GONZALEZ, 1988).

A pensadora, que era filha de mãe indígena e pai negro, ocupando respectivamente a profissão de empregada doméstica e de operário, sempre carregou essas e outras intersecções que lhe marcavam para os espaços que ocupou, lapidando pensamentos e posturas únicos dentro da academia brasileira à época (SANTOS, 2013). Portanto, desde então, contribuía na luta contra a perspectiva única de história que é contada nas escolas, propagada em nossa sociedade de formas diversas e astuciosas. Dentre muitas questões, Lélia já denunciava a ausência da

população negra e dos indígenas nos Anais da História e a consequente perpetuação dos privilégios brancos, como registrado em artigos do periódico feminista no qual atuava, segundo Gonzalez (apud SANTOS, 2013, p. 234):

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico, a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né?

Mesmo à frente de tantos feitos importantes, seja como precursora do movimento feminista negro brasileiro, como fundadora de instituições e coletivos, como pesquisadora, escritora, professora e o restante da lista enorme de quem foi esta intelectual negra, suas produções dentro da academia só começaram a receber um pouco mais de atenção na última década. Isto, por sua vez, é reflexo da invisibilização das mulheres negras dentro da sociedade (AGUIAR, 2021; BRASIL, 2019). Considerando essas questões, adotar uma das categorias criadas por Lélia como ponto de partida de estudo e dar visibilidade ao conceito e sua autora é contribuir para que este cenário instaurado pelo racismo e machismo tome contornos em direção à superação de tais opressões em todos os espaços, a começar pela sala de aula.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Apesar de o curso ter sido construído para graduandas(os) em Pedagogia e professoras(es), a ênfase deste estudo foi o grupo responsável pelas escolhas epistemológicas e metodológicas da atividade. Para a coleta de informações foi utilizado um formulário criado por meio da ferramenta Google Formulários. Neste, constavam perguntas objetivas sobre renda, gênero, autodeclaração racial, curso de graduação e período, há quanto tempo integrava o PET Licenciaturas, se já atuava ou pretendia atuar na educação, e dissertativas, acerca do contato prévio com os temas e impactos individual, pessoal e na formação como licencianda(o) que a realização do evento provocou nas(os) ministrantes. As questões foram enviadas a 11 (onze) petianas(os) — entre estas(es), 4 (quatro) egressas(os) e 7 (sete) bolsistas —, sendo

que todas(os) responderam ao formulário. Tais respostas foram analisadas qualitativamente e discutidas no desenvolvimento deste trabalho.

ANÁLISE DE DADOS

As(os) discentes pertenciam a cursos de licenciatura da Ufes, de diversas áreas do saber, como Ciências Humanas (seis petianas(os)), Biológicas (três) e Exatas (duas). Situavam-se em diferentes momentos de suas respectivas graduações, englobando estudantes do primeiro até o sexto período. Além disso, mais da metade do grupo (seis petianas(os)) eram recém ingressas(os) no PET Licenciaturas, tendo entrado há no máximo dois meses, e a outra parcela, há pelo menos um ano.

A respeito do contato prévio com os temas abordados, todas(os) já haviam tido superficialmente. Percebeu-se que estudantes inseridas(os) em meios familiares constituídos por pessoas negras e/ou que se identificavam como tal demonstraram inclinação aos temas, como indicam os seguintes relatos: “Sim, vim de família preta retinta então esse sempre foi um assunto comum” e “[...] porque eu estou inserida nesse meio [...] esse desejo de obter mais conhecimento sobre aquele determinado assunto foi por busca de autoconhecimento”.

Outra observação recorrente nas respostas (8 destas) foi que as pautas negras, indígenas e relativas à educação das relações étnico-raciais costumavam ser trabalhadas por meio de palestras e seminários em instituições federais de ensino público, no caso, a própria Ufes e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). No entanto, as(os) discentes relataram que os estudos anteriores ao Amefricanidades foram mais rasos em relação à pesquisa requerida à sua construção. De toda forma, ficou evidente que há um comprometimento especial por parte dessas instituições com tais questões, quando comparadas às escolas públicas estaduais e municipais, espaços educativos que não foram tão ressaltados pelas(os) petianas(os). Tal desdobramento pode ser associado à luta dos movimentos sociais dos grupos racializados pela ocupação das federais, que culminou em conquistas como a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Esta trouxe à tona os conflitos raciais dentro desses ambientes e tornou indispensável sua constante discussão. Posto isto, o PET Licenciaturas teve destaque ao propiciar debates mais aprofundados sobre esses temas, sobretudo por ser um espaço plural de formação de professores que terão o dever social de propagar uma educação libertadora.

Foi notável o quanto o Amefricanidades impactou a forma com que as(os) petianas(os) se enxergavam enquanto sujeitos. Em particular, o curso trouxe elucidações acerca do lugar de fala de cada um(a), permitindo-lhes situar-se dentro da branquitude ou da negritude. Assim, atenuou algumas angústias existenciais, tal qual é possível identificar em relatos como: “[...] nomeou um incômodo recorrente que tenho com a minha obrigatoriedade de assumir a minha branquitude [...]” e “Sempre tive dificuldade com meu lugar na racialidade, sempre me vi como uma criança não branca [...] mas de que cor eu sou? O Amefricanidades me ajudou muito nessa percepção”. Lugar de fala é uma ideia muito bem tratada pela filósofa e feminista negra, Djamila Ribeiro, em suas obras, e sabê-lo significa ter consciência de que os privilégios dos quais se usufrui, mesmo que não intencionalmente, ou os desafios enfrentados no dia a dia, por pertencer a determinados grupos sociais, moldam o nosso ser e conviver em sociedade. Nas palavras da própria intelectual, “Perceber-se é algo transformador”, por permitir identificar qual é o seu papel na luta antirracista e responsabilizar-se, comprometendo-se com práticas eficientes, o que é, acima de tudo, imprescindível à branquitude, uma vez que se trata do grupo que historicamente construiu e se beneficiou dessa opressão sistematizada (RIBEIRO, 2019, p. 32).

Extrapolando o viés individual, uma alegação constante nos registros é a de que o curso possibilitou o aguçamento da percepção das diversas manifestações do racismo e de outras violências presentes nas interações sociais que se estabelecem no cotidiano. Concomitante a esse amadurecimento crítico, foi possível notar o despertar de uma postura mais cuidadosa e ativa por parte das(os) discentes perante os conflitos raciais. Essa ação incidiu, principalmente, no núcleo familiar e de convívio em geral, tal qual aponta uma petiana:

[...] agora observo sob outros pontos de vista os ideais brancos que meu pai (um homem preto) e uma de minhas avós (uma mulher preta) têm para si e o apagamento e violência ao qual foram submetidos ao longo da vida também me é muito mais nítido e intenso, de forma que agora procuro inserir tais questões nos nossos diálogos quando vejo que é oportuno.

Em sua formação como licenciandas(os), o Amefricanidades representou, nos termos das(os) petianas(os), uma “porta de entrada” para o delineamento de uma educação antirracista que, por sua vez, foi traçado com referenciais teóricos, metodológicos e bibliográficos de perspectivas decoloniais. O estudo sobre os povos

originários foi instigado por autores como: Ailton Krenak e Davi Kopenawa Yanomami. Ademais, no que tange às enunciações negras, Chimamanda Ngozi Adichie, Eliane dos Santos Cavalleiro, Djamila Ribeiro, Silvio Almeida e Lélia Gonzalez foram imprescindíveis para a fundamentação da aprendizagem. Decolonialidade diz respeito a um caminho de pesquisa voltado às produções de pensadores dos países do sul global, ou seja, de territórios cuja cultura e história sofreram apagamento por conta da colonização. Não se trata, porém, apenas de um método acadêmico de estudo, é a prática política de se afastar do eurocentrismo em todas as suas formas (AGUIAR, 2021). Desse modo, já em sua formação inicial, as(os) discentes se apropriaram de bases teóricas primordiais que muitos professores nunca tiveram acesso ou, se tiveram, comumente este se deu de forma insuficiente nos cursos de formação continuada (RIBEIRO; GAIA, 2021).

Das(os) petianas(os) que ministraram o curso à época, atualmente três delas(es) trabalham com a educação e afirmaram se sentir respaldadas pelo curso Amefricanidades para inserir essas pautas no seu cotidiano profissional. Paralelamente, aquelas(es) que ainda não lecionam (oito petianas(os)) declararam ter pretensão de seguir com a docência após concluir a graduação. À vista disso, reforçou-se a relevância do curso, não só para as(os) inscritis(os) que participaram, mas especialmente para quem ministrou, pois oportunizou familiaridade e apropriação acentuada de pautas que são substanciais à construção do ambiente escolar. Isto porque este não deve ser interpretado como isolado da realidade, uma vez que os alunos ali presentes vinculam-se a uma interseccionalidade de contextos de uma sociedade na qual o racismo é uma problemática estrutural que precisa ser superada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, retornando à questão inicial de enunciação dos impactos provocados pelo Amefricanidades na trajetória das(os) discentes que o ministraram, verificou-se, por meio dessa pesquisa, que concepções como decolonialidade, lugar de fala e antirracismo se tornaram elementos constituintes da perspectiva docente das(os) organizadoras(es) do curso. Mesmo com a maior parte das(os) ministrantes possuindo menos de dois meses de trabalho dentro do grupo, a imersão no estudo de materiais decoloniais influenciou imediatamente na (auto)percepção social em algum âmbito. Isso se refletiu na formação das(os) petianas(os) que já atuam e atuarão na

educação, visto que foi vivenciada a importância de ser professor(a)-pesquisador(a). Além disso, mostrou-se inerente adotar essa postura para de fato existir poder de transformação social tanto nas aulas quanto nos debates de luta pela educação antirracista. No mais, o curso cumpriu com a indissociabilidade do tripé acadêmico, já que foi uma atividade de extensão voltada ao ensino e que, para isso, envolveu metodologias intrínsecas à pesquisa e agora está sendo utilizada como potenciadora deste resumo expandido.

Por último, agradecemos às(aos) petianas(aos) discentes atuais e egressas(os) e à nossa tutora, Adriana Magro, por participarem da elaboração deste trabalho e por manterem sempre lúcido e firme o compromisso social que o PET Licenciaturas deve carregar; à petiana Fernanda Zambon Pretti Assef pela tradução deste resumo; ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo financiamento das bolsas e à Ufes, que é nosso espaço de estudo, trabalho, afeto, luta pela educação e tudo o que esta envolve.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lourival. Transculturando a amefricanidade de Lélia Gonzalez: decolonialidades em debate. **Tessituras**, Pelotas, v. 9, n. 1, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Nota pública em homenagem à memória de Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento**. Rio de Janeiro: CNDH, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientações Básicas - PET**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

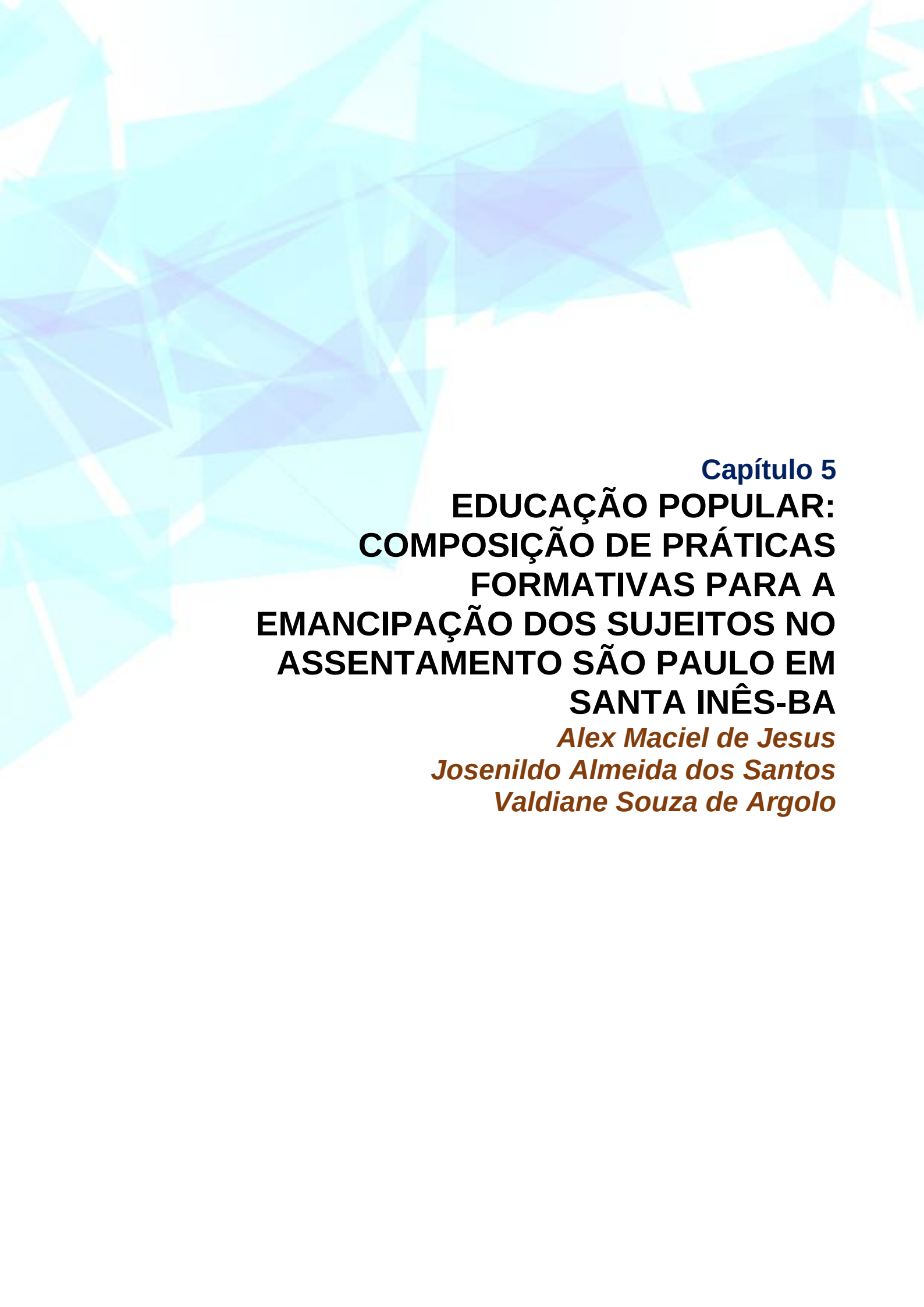
GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Pereira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico raciais. **Linhas críticas**, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-16, 2021 Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35968/29218>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Luana Diana dos. Por um Feminismo Plural: escritos de Lélia Gonzalez no Jornal Mulherio. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 4, 2013.



Capítulo 5

**EDUCAÇÃO POPULAR:
COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS
FORMATIVAS PARA A
EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NO
ASSENTAMENTO SÃO PAULO EM
SANTA INÊS-BA**

*Alex Maciel de Jesus
Josenildo Almeida dos Santos
Valdiane Souza de Argolo*

EDUCAÇÃO POPULAR: COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NO ASSENTAMENTO SÃO PAULO EM SANTA INÊS-BA

Alex Maciel de Jesus

*Licenciando em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Baiano, Campus Santa Inês, a.maciell12@outlook.com*

Josenildo Almeida dos Santos

*Licenciando em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Baiano, Campus Santa Inês, josenildo625@gmail.com*

Valdiane Souza de Argolo

*Licencianda em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Baiano, Campus Santa Inês, valdianeargolo@gmail.com*

RESUMO: O presente artigo visa identificar as práticas formativas históricas existentes na construção do movimento social no assentamento São Paulo, destacando os pressupostos da Educação Popular na configuração atual do MST, o qual fundamenta as bases existentes na comunidade do São Paulo e o processo de emancipação dos sujeitos assentados, contribuindo assim, para minimizar lacunas acadêmicas existentes frente às ações dos movimentos sociais e a sua correlação direta com a educação brasileira que se dá exteriormente aos limites da escola formal. A elaboração deste artigo se deu mediante a busca de informações sobre a educação popular, não-formal em livros, artigos, dissertações e teses, e posteriormente, no levantamento de dados na comunidade São Paulo em Santa Inês-BA através de análise empírica in loco e entrevista aplicada entre alguns representantes e assentados. Os resultados apontam para a existência de uma raiz de coletividade que fundamenta a continuidade das lutas através da articulação que se dá entre os assentados do Hermes de Caires e os movimentos do Baixo Sul baiano. De maneira geral, todo o processo de enfrentamento e manutenção das raízes do movimento social sem-terra existente neste, é resultado da resistência das lideranças e sujeitos que participaram desde os primeiros anos de consolidação do assentamento, entendendo a necessidade de se manterem ativos para garantir seus direitos e buscá-los no enfrentamento diário das adversidades internas e externas, garantindo a permanência e buscando politizar os outros sujeitos da necessidade de seu papel no movimento.

Palavras-chave: Educação popular. Assentamento São Paulo. Emancipação.

ABSTRACT: This article aims to identify the historical formative practices existing in the construction of the social movement in the São Paulo settlement, highlighting the assumptions of Popular Education in the current configuration of the MST, which underlies the existing bases in the São Paulo community and the process of emancipation of the subjects. settlers, thus contributing to minimize existing academic gaps in the face of the actions of social movements and their direct correlation with Brazilian education that takes place outside the limits of the formal school. The elaboration of this article took place through the search for information about popular, non-formal education in books, articles, dissertations and theses, and later, in the collection of data in the São Paulo community in Santa Inês-BA through empirical analysis in loco. and applied interview between some representatives and settlers. The results point to the existence of a collective root that underlies the continuity of the struggles through the articulation that takes place between the settlers of Hermes de Caires and the movements of Bahia's Baixo Sul. In general, the entire process of confronting and maintaining the roots of the landless social movement existing in this one is the result of the resistance of the leaders and subjects who participated since the first years of consolidation of the settlement, understanding the need to remain active to guarantee their rights and seek them in the daily confrontation of internal and external adversities, guaranteeing permanence and seeking to politicize the other subjects of the need for their role in the movement.

Keywords: Popular education. São Paulo settlement. Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais no Brasil se constituíram de um processo heterogêneo no sentido de reivindicar suas necessidades e temáticas específicas. No entanto, a luta foi unificada ao se tratar das carências socioeconômicas que são comuns a estes sujeitos (GOHN, 2007) e pela qual, ao longo do tempo, estes foram criando, ampliando e fortalecendo “redes sociais” (GOHN, 2007) em seus movimentos populares para garantia de direitos, sejam estes a ocupação da terra, da moradia, saúde, transporte, dentre outros serviços indispensáveis aos sujeitos sociais.

No Brasil, um dos movimentos que se destacam historicamente pelo processo de luta e ocupação da terra é o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. A ocupação dos latifúndios e terras devolutas tem sido a principal ação desses sujeitos que constroem “experiências de luta popular contra o poder hegemônico do capital” (FERNANDES, 2001, p. 3). Segundo Fernandes (2001):

a luta pela terra é um dos principais elementos para compreendermos a questão agrária. A ocupação e a resistência na terra são formas dessa luta. [...] Pelo fato da não realização da reforma agrária, por meio das ocupações, os sem-terra intensificam a luta, impondo ao

governo a realização de uma política de assentamentos rurais. (FERNANDES, 2001, p. 1).

A primeira ocupação de terras pelo MST foi a Fazenda Bela Vista, em oito de março de 1993 com a participação de 300 famílias que resultou na conquista do Assentamento Terra Vista, no município de Arataca, onde foram assentadas 100 famílias, as demais foram deslocadas para lutarem por outras fazendas previstas para novas ocupações (OLIVEIRA, 2010). Além de espaço de luta e resistência, a constituição desses movimentos se dá através de um processo formativo, onde quando ainda acampados esses sujeitos constroem um “espaço de socialização política em suas dimensões comunicativa e interativa” (FERNANDES, 2001). Segundo Oliveira (2010) *apud* Grzybowski

os movimentos permitem aos trabalhadores, em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar, em segundo lugar, a elaboração de uma identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações, finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais. (OLIVEIRA, 2010, GRZYBOWSKI, 1987, p. 59)

Neste espaço extremamente político e de construção de identidades sociais e culturais, se constitui o que Paulo Freire em seus escritos chamou de Educação Popular e que Gadotti (1994), *apud* Gohn (2009) vai ratificar, como sendo esta hoje “a cara dos movimentos sociais”.

Para a fundamentação teórica do estudo buscou-se pesquisas que tratam da conceituação da educação popular e suas práticas, dando ênfase ao seu processo de construção nos movimentos sociais brasileiros. A posteriori foram feitas pesquisas in loco para compreender como as práticas formativas do assentamento no qual foi feito o presente estudo se desenvolvem garantindo a emancipação dos sujeitos assentados.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação popular mostra-se como um outro paradigma e concepção de Educação que evidencia problemáticas existentes no âmbito de formação dos sujeitos, tais como a educação europocêntrica e burguesa que se faz presente desde a implantação da primeira escola no Brasil no ano de 1549. É imprescindível se basear

no processo educativo ou na realidade social dos educandos e a forma como eles encaram esta realidade, ou seja, a relação entre conhecimento e politização, entre educação e movimentos sociais para estimulá-los em todas as fases do processo educativo. E é neste sentido que Freire (1997) afirma que:

“se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, 1997, p. 50).

Como prática educacional e como teoria pedagógica, a educação popular pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. O presente artigo tratará de forma específica sobre como a educação popular vem sendo consolidada no Assentamento São Paulo (Hermes de Caires) através dos espaços não-formais educativos.

Situado no município de Santa Inês-Bahia que integra o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, o Assentamento São Paulo foi criado em agosto de 2005, sendo sua extensão de 728,93 hectares, conforme dados disponibilizados pelo Projeto Geografar (2015). Este assentamento surgiu da articulação feita pela militante do Movimento Sem Terra (MST) Ana Rita com outras treze pessoas dos assentamentos do Baixo Sul e de Santa Inês, se constituindo inicialmente por 50 famílias, mas quando legitimado assentados permaneceram e possui atualmente 24 famílias.

2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSENTAMENTO SÃO PAULO (ASSOCIAÇÃO HERMES DE CAIRES)

Segundo a presidente do Assentamento na época, conhecida pela comunidade, estes inicialmente ficaram acampados em barracões de lona preta ao lado da estrada pelo período de 3 anos, porque só podiam entrar para a área após o processo de regulamentação das terras através da documentação pelo Incra. Depois de 2 anos, após a saída e retorno, os militantes do MST tiveram que fazer barracos novamente, sendo assim, ela relata que foi uma luta novamente para tirar palhas, madeiras e comprar lonas. De acordo com ela, não houve nenhum tipo de conflito com o fazendeiro que possuía os títulos das terras, pois esse já havia manifestado interesse em “doar as terras para a reforma agrária” - como afirmou. Também relatou

que alguns chegaram a morar em currais, sedes e casas de farinhas enquanto as casas estavam sendo construídas.

Segundo PEDRA *et al.* (2018), o processo de luta e conquista pela terra neste Assentamento não foi fácil, pois encontrou-se dificuldades para ocupação da área, tais como alimentação, moradia, abastecimento de água, falta de transporte para levar os estudantes para as escolas, como também, por parte das famílias para vender seus produtos na feira livre da cidade.

As chamadas “redes sociais” formadas dentro dos movimentos sociais conceituadas por Gohn (2007) e já referenciadas anteriormente neste estudo, podem ser vislumbradas no Assentamento que se constitui em objeto desta pesquisa, uma vez que a assentada e representante do MST no Vale do Jiquiriçá, revela a contínua articulação entre a comunidade do São Paulo e outros assentados do Baixo Sul da Bahia (Extensão territorial com diversos assentamentos, fruto da luta do MST). Esta afirma a integração entre os sujeitos do Movimento Sem Terra no processo de luta e intermediação em busca de conquistas sociais dentro do próprio movimento, como por exemplo, o acesso à terra por outros companheiros deste e a permanência nesta, ou ainda, a própria luta pela conquista da energia elétrica para o Assentamento São Paulo, que também foi fruto desta articulação com outros representantes no movimento do Baixo Sul Baiano.

3 EXPERIÊNCIAS DE LUTA E PRÁTICAS FORMATIVAS DOS SUJEITOS

Como concepção geral, a educação popular passou por diversos momentos de constituição de seu modelo educacional e organizativo, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. Esta desempenhou diferentes papéis atuando como agente de formação e conscientização; ora atuando como empoderamento da comunidade, visando processos de inclusão social; ora sendo recriada pelos movimentos dos indignados nas marchas e manifestações na atualidade junto aos sujeitos nos movimentos de luta pela garantia de direitos sociais, por exemplo, no processo de reflexão e conscientização destes. Segundo Gohn (2015):

na obra de Paulo Freire, a educação, como ato educativo de conhecimento e como prática de liberdade, é, antes de tudo, conscientização. A educação é pensada por Freire como um ato político, ato de conhecimento e ato criador. Seu ponto de partida é a realidade dada, que precisa ser transformada. Para que ela possa ser libertadora, é vista como um processo longo; precisa construir nos educadores(as) uma consciência histórica, que demanda tempo. (GOHN, 2015, p. 37708)

Para Brandão (1986), a Educação Popular é uma práxis educativa que tem como premissa fundamental a promoção de uma educação libertadora e será aqui entendida, conforme apontam Vasconcelos e Oliveira (2009), como um processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. As autoras apontam ainda que, ao se referirem à Educação Popular, estão reafirmando uma forma de “educação com as classes populares, com elas compromissada e com elas realizada, mediante o diálogo” (VASCONCELOS & OLIVEIRA, 2009, p.136).

Sendo este fazer educacional expresso principalmente nos movimentos sociais, estes caracterizam-se como ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas, como afirma Gohn (2007). Promovidos pelos assentados que lutam para a conquista de direitos, como o acesso à terra, por exemplo, estes movimentos estão vinculados a um espaço de educação não formalizado que legitima as práticas e vivências acumuladas pelos sujeitos. Gohn (2007), apud Melucci (1994), expõe em menção ao contexto histórico pelo qual perpassou os movimentos sociais, que tantos os que ocorreram nos anos 80 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas, que criam identidades a grupos antes dispersos e desorganizados.

Nestas concepções educacionais busca-se romper com as metodologias tradicionais e com currículos que não consideram e/ou respeitam o conhecimento de mundo, os saberes, valores e modos de vida das classes populares. A Educação Popular, fundamentada na teoria de Paulo Freire, busca promover a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade através de uma educação comprometida com a conscientização e politização do educando com o meio em que vive como sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre ele (FREIRE, 1981).

A correlação entre os movimentos sociais e a Educação Popular encontra-se principalmente na busca pela emancipação e construção de autonomia dos sujeitos para transformação da realidade, sendo essas práticas humanizadoras e baseadas em relações de equidade. Paulo Freire (1993) define a educação popular como “o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica [...]”(p. 19) Nesta perspectiva, diz-se da educação como uma prática política em que a educação e a política são unidas como forma de aprendizado e transformação social da escola pública para a classe trabalhadora. Segundo Gohn (2011), essa relação ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

Nessa perspectiva, o artigo visa analisar práticas formativas inspiradas em princípios e pressupostos da Educação Popular na construção do movimento social do Assentamento Hermes de Caires (São Paulinho). Parte-se da constatação de que essa concepção educativa está em processo de fundamentação, sendo assim, nessa reflexão, busca-se abordar as origens, bem como entender a sua participação na atualidade diante dos desafios nos processos de resistência e lutas dos movimentos sociais. Desta forma, as premissas de uma concepção popular emancipadora da educação, são de grande relevância para florescer numerosos grupos e organizações, unindo conscientização e organização popular. Ademais, conforme Gadotti (2007) explicita, ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

Sendo a educação dos populares o elo entre uma nova prática formativa e a realidade circunjacente do educando, esta se consolida em espaços não-formais, em que as práticas não convencionais se diferenciam daquelas encontradas em sala de aula, e assim, estas substanciam o desenvolvimento da mesma por meio de uma realidade mais propícia para sua efetivação. No Assentamento Hermes de Caires o processo de efetivação das práticas formativas é oriundo da luta constante da comunidade para conseguir garantir direitos sociais como, por exemplo, se deu o processo de luta para levar a energia elétrica para as casas dos assentados.

A presidente e assentada, afirma que para consegui-la foi necessário a participação coletiva de toda comunidade na contribuição com recursos para que fosse possível se deslocar para Jequié e Salvador em busca dos responsáveis pelo

fornecimento de energia elétrica. Assim como também destacou, em sua abordagem que “nada para eles é fácil. Tudo é conseguido através de uma luta que não para”. Esta relata que seus filhos estão inseridos desde cedo na luta também, indo com ela onde é necessário e tendo ciência de como é importante o movimento que ela faz para obtenção de todos os objetivos já alcançados.

Ao se referir à educação não-formal, Gohn (2010) evidencia o aprendizado espontâneo e a instrumentalidade presente na figura do educador social, além de critérios de solidariedade e identificação de interesses comuns; Quanto à educação informal, destaca os processos de socialização gerados no interior de relações intra e extrafamiliar. Defende-se a educação não formal enquanto processo de formação de sujeitos autônomos e emancipados cuja formação cidadã aparece como pressuposto fundamental. Esse fato é destacado desde os movimentos sociais, experiências associativistas, programas de formação sobre direitos humanos, emergência de projetos sociais de naturezas diversas, em que a ação coletiva se faz no campo das artes, da educação e da cultura. (ZUCCHETTI *apud* GOHN, 2012. p. 137)

Na educação não-formal, como propõe Gohn (2006) busca-se fora dos muros escolares a construção de espaços de formação do indivíduo no sentido de politizar os sujeitos de seus direitos enquanto cidadãos, sendo assim, as práticas formativas desses sujeitos em relação aos processos de reflexão e apropriação de saberes são completamente interiores ao meio no qual estão inseridos a forma como estes enxergam e pensam a realidade a sua volta. Assim, segundo Freire (1977):

o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; [...] Isto é verdade se, se refere às forças sociais[...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977. p. 48)

Neste sentido, as ações de mobilização e luta dentro do referido assentamento, se inserem em um “novo fazer pedagógico”, que constitui-se em objeto de estudo do presente artigo, propondo-se a refletir sobre o processo de formação dos sujeitos, enquanto atuantes no movimento social presente no Hermes de Caires e como essas práticas educativas/formativas não formalizadas que se pretendem libertadoras e transformadoras se institui, explicando e organizando a práxis deste movimento, grupo e organização social desses indivíduos. A frente de investigação das experiências

sociais desenvolvidas no contexto desta comunidade e a análise das práticas históricas da educação não formal desenvolvidas, contribuirão assim para minimizar lacunas acadêmicas frente às ações dos movimentos sociais e a sua correlação direta com a educação brasileira exterior aos limites da escola.

Por outro lado, conforme Simson e Park (2001), os espaços de educação não-formal, normalmente são desenvolvidos segundo alguns princípios, tais como apresentar caráter voluntário; proporcionar elementos para a socialização e solidariedade; visar o desenvolvimento social; e favorecer a participação coletiva. Assim, devem ser considerados os desejos e anseios da comunidade, visto que, o conhecimento da realidade em questão, é fundamental para uma melhor integração com as ações a serem desenvolvidas. Assim, conforme a representante regional do MST entrevistada:

É necessário entender o sentimento de pertencimento e a importância desse assentamento para os assentados (...), visto que, quando são inseridos novas pessoas na comunidades são explicados os estatutos, o processo contínuo das lutas e além disso, é perguntado se essa família está disposta a contribuir..., uma vez que o movimento não para, sempre estão lutando por melhoria na qualidade de vida, para manter as conquistas. E essas ações são desenvolvidas com apoio e contribuição dos assentados, dos militantes da comunidade de Baixo Sul e também das prefeituras (...). Sendo assim, saber o que está acontecendo, e o que pode ser melhorado, ou seja, a solidariedade e o trabalho em coletivo são essenciais, no entanto, algumas pessoas que foram inseridas no assentamento não compreendem e não contribuem no fortalecimento dos movimentos, não contribuem com o apoio de 10 reais por família para pagar a energia da sede e da bomba, não contribuem com recursos para viagens e alimentação dos representantes que vão em busca de garantias de direitos, ademais, alguns sujeitos dessa comunidade pensam que os representantes vão curtir, e que apenas contribuem para conquista de outras comunidades assentadas e para esse assentamento nada. Sendo assim, as pessoas ainda não têm reconhecimento de representatividade. (TRABALHO DE CAMPO, 2021)

A partir destas caracterizações, fica claro que não há como pensar a educação popular não-formal sem levar em consideração a comunidade, pois é muito difícil o envolvimento voluntário e de doação das pessoas com algo a que não se sintam pertencentes. Partimos do pressuposto de que a identidade em qualquer espaço, não é um dado imanente, mas uma construção dinâmica e dialética, bem como cultura é relação social, e o campo é permeado, enxertado destas relações que constroem memória, culturas e identidades e de que a memória e a cultura se constituem em um

instrumento de formação do sujeito, em suas dimensões culturais, de identificação, de aprendizagem, nas relações de poder a qual estamos todo tempo emaranhados.

A identidade, seja ela social, pessoal ou cultural, é sempre uma relação social construída com outros, jamais algo ou alguma coisa com a qual nascemos ou herdamos através de nossos genes. Sendo assim, a identidade é definida e construída historicamente. Partindo desse pressuposto, fica evidente na fala, que algumas regras/disciplinas e outras ações se “perderam”

Como presidente a gente cobra muito as ações, mas não vai muito adiante. Esse assentamento aqui se perdeu umas das normas do MST que no nosso perdeu é a questão da disciplina. E nos outros assentamentos é cobrado a disciplina, e é pago. Porque se você falhou dentro da comunidade têm que pagar a disciplina, e a diretoria se reúne e diga: olha você vai pagar prenda em outro assentamento em serviços para aprender; isso é bem exigente e rigoroso, por exemplo, no Baixo Sul. Aqui as pessoas não respeitam a gente, mas isso é por causa dos 50% que não ajuda a causa do MST, e que desarticula os demais. E esse 50% diz que a gente quer ser melhor, e quer ser dona do assentamento. Mas não é isso, vimos que várias coisas esta se perdendo, e se não tem regras muitas coisas vai se perdendo, sabemos que se não fizermos isso as associações vai ser perdida... alguns dizem o que querem, não estão respeitando. E a gente sabe que a reunião é para lavar roupa suja, e o que estiver errado deve ser falado com respeito. E quando se perde o respeito aí já não se torna uma assembleia. (TRABALHO DE CAMPO, 2021)

Nessa perspectiva fica evidente como a disciplina vem se perdendo, ademais conforme a representante regional do MST, “até as músicas o pessoal da comunidade não sabe muito, quem sabe é a gente porque viaja muito (...); eu acho que a gente perdeu muito, todos os encontros do MST aqui a gente cantava música, e é tanta problemática, tanto desequilíbrio que nesse assentamento está tendo que na hora nem temos ânimo mais. E eu estava falando isso que temos que voltar a isso, e todo assentamento canta o hino do MST”.

No entanto, mesmo diante “dessas problemáticas” é notório que o Assentamento Hermes de Caires é a comunidade que mais entende sobre a necessidade das associações coletivas e que tem compromisso, visto que, os movimentos se organizam de várias formas, seja por meio de representantes de brigadas, regional, estadual e federal. Ademais esses movimentos são inseridos com o Baixo Sul Baiano, ou seja, com assentamentos de Wenceslau Guimarães, Gandu, Lafaiete Coutinho, entre outros, em que os encontros das comunidades discutem seus pontos positivos e negativos, as ações que avançaram, o que deixou a desejar e

outras questões que surgirem ao longo da reunião. Dessa forma, segundo a presidenta e representante regional do assentamento, tudo que ocorre é planejado e organizado, sendo assim nada ocorre sem planejamentos a priori, uma vez que há representantes de diferentes funções e que cumprem os seus papéis para uma melhor organização.

Diante disso, julgamos necessário ressaltar a juventude rural assentada, a fim de compreendê-la como uma categoria dotada de especificidades adquiridas a partir de uma dimensão espacial e de processos de sociabilização específicos. Quando nos referimos a uma juventude assentada, queremos ressaltar a especificidade dessa parcela da juventude rural, que é a de pertencer a um assentamento, a uma família assentada, que, regra geral, participou da luta pela terra e que detém (mesmo que provisoriamente) uma propriedade rural, de onde retira (ainda que parcialmente) o sustento e que lhe oferece benefícios específicos para a consolidação do seu trabalho na terra. Assim, os jovens membros de famílias assentadas carregam a responsabilidade de representar o futuro de sua comunidade, pois constituem uma geração herdeira de uma história de luta pela terra, logo podemos constatar no seguinte depoimento da assentada, sobre suas expectativas para seus filhos:

(...) alguns jovens estão começando a se inserir aos poucos, os mais inseridos são os filhos dela (referindo a “Dona Dinha”, presidente do assentamento), tenho um filho que é apaixonado, o Tinho; a Tamy não é muito não, mas o Tinho é apaixonado onde tem ele tá indo, ele foi para marcha de Camaçari a Salvador, ele gosta de estar no encontros, onde têm ele gosta de estar e de participar, mas já Tamy está começando a participar mais agora, não era tão engajada assim, mas agora está indo para as assembleias. Explico tanto que ela briga comigo, ela diz: ‘mamãe você esquece isso, esquece dos seus filhos para estar correndo atrás disso’ e ela insiste que não se afastará desse movimento. (TRABALHO DE CAMPO, 2021)

Dessa forma, é importante a inserção dos jovens filhos de assentados nos movimentos sociais, visto que os jovens serão o futuro das próximas gerações, e não se pode perder as tradições culturais, sociais; e que essas gerações possam prosseguir na luta.

A participação dos jovens no trabalho familiar ocorre na contribuição na agricultura, visto que, a produção na comunidade é a agricultura e produção caseira de doces de abóbora e maracujá, por exemplo. Os assentados revelam que já tentaram desenvolver o artesanato, fizeram curso com professoras de Amargosa por

um dia, gerando muito aprendizado, mas não foi colocado em prática até então como forma de produção. No entanto, há assentados que participam do Projeto Mãos Margaridas do Instituto Federal Baiano- Campus Santa Inês, pois quando são organizadas feiras, os assentados levam seus produtos e artesanatos para vender.

As assentadas ouvidas revelam que os produtos são feitos em coletividade, ou seja, todos contribuem na produção, por exemplos de doces, cocadas, e as pessoas que não sabem aprendem uns com os outros para auxiliar na produção. Entretanto, “Dona Dinha” revela as dificuldades de trabalhar no coletivo para partilhar a roça. Mas afirma que quando há necessidade “todos ajudam”, quando precisa um colabora com o outro: “a gente faz mutirão quando vai plantar na roça. É por que assim, a questão do coletivo uns vai e outros não vai; e aí há fulano não vai, eu também não vou, e aí fica assim, sabe? [...] e é direito todo assentamento fazer uma roça coletiva de qualquer coisa [...]”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas da educação popular não-formal desenvolvidas no assentamento Hermes de Caires, no qual desenvolveu-se este estudo revelam um aspecto fundamental representado por meio do presente artigo: Um trabalho coletivo em si mesmo, onde a vivência dos saberes compartilhados resulta em experiências, cuja âncora são as causas comuns a todos da comunidade.

Segundo Freire (1987), “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão”. Assim, dentro das “redes sociais” (GOHN, 20017) formadas pelo MST e das articulações buscadas principalmente pelas lideranças assentadas que representam este movimento na comunidade é possível conceber como se dá a construção da educação popular não-formal, uma vez que estas sujeitas atuam no papel ativo de politização dos companheiros e companheiras assentadas, buscando que estes (as) compreendam a importância da articulação, dos enfrentamentos contínuos para garantia da conquista de direitos sociais para a comunidade e como cada um deve “fazer sua parte” para que o movimento em si seja fortalecido tanto no assentamento quanto em sua configuração geral enquanto MST.

É justamente nesse contexto que a educação popular se manifesta no assentamento São Paulo, valorizando o conhecimento popular e proporcionando a

construção de saberes próprios e o compartilhamento destes nas vivências formativas diárias dos sujeitos assentados por meio do processo emancipatório tão conclamado na expressão das lideranças do assentamento que representam o Movimento Sem-Terra no Vale do Jiquiriçá.

5 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O que é método Paulo Freire**. In: _____. Brasiliense: São Paulo, 1986.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUERIA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática da educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/teoria-e-pratica-em-educacao-popular/>.

GADOTTI, M. **Paulo Freire e a educação popular**. Revista Trimestral da Fase, v. 31, n. 113, p. 21-27, 2007.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9385>. Acesso em 16 de outubro de 2019.

GOHN, Maria da Gloria. **A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos**. São Paulo: PUCPR, 2015. p. 37708.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. p. 104.

OLIVEIRA, Maria Rosa do Carmo. **A Luta dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra no Sul da Bahia**: A conquista do Assentamento nova Ipiranga-Camacan Bahia. In: Seminário cultura e política na primeira república: Campanha Civilista na Bahia. Disponível em

<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

PEDRA, Reinalda de Jesus; SANTOS, Amanda Jacinto dos; santos, Emily Nascimento dos. **Uma Discussão Acerca Das Perspectivas Da Juventude Rural No Assentamento São Paulo Em Santa Inês – Bahia**. Disponível em <http://cacphp.unioeste.br/eventos/geofronteira/anais2011/Arquivos/Artigos/CONFLITOS/Artigo3.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

PROJETO GEOGRAFAR. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/>Acesso em 22 de setembro de 2019.

SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von .; PARK, Margareth Brandini ; FERNANDES, Renata. Sieiro. **Educação não-formal: Cenários da Criação**, (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Resenha. In: **Educação**. PUCRS: Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 137-138.

Capítulo 6

**AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO
ESTADO DO CEARÁ, O SPAECE-
ALFA: EMBATES E DILEMAS**

Maria Rosilane da Costa

Francisco Antonio Nascimento

Fernando Rodrigues Nascimento

Getuliana Sousa Colares

Eryck Dieb Souza

Wendel Melo Andrade

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ESTADO DO CEARÁ, O SPAECE-ALFA: EMBATES E DILEMAS

Maria Rosilane da Costa

*Coordenadora da EEEP Marta Giffoni, Mestre em Educação - UFC, e-mail.
rosilaneprofessora@hotmail.com*

Francisco Antonio Nascimento

*Professor da Rede Estadual do Ceará, Mestre Ensino de Ciências e Matemática –
UFC e-mail. diretortoinho.eeepmartagiffoni@gmail.com*

Fernando Rodrigues Nascimento

*Professor da EEEP Júlio França, Licenciado em Matemática, e-mail.
Fernandorodrigues0007@gmail.com*

Getuliana Sousa Colares

*Professora SME Pindoretama-CE: Mestre em Educação - UFC, e-mail.
getcolares@hotmail.com*

Eryck Dieb Souza

*Professor SME Canindé-CER: Doutorando em Educação – UFC, e-mail.
eryckdie@gmail.com,*

Wendel Melo Andrade

*Professor da Rede Estadual do Ceará, Doutor em Educação – UFC, e-mail.
profwendelmelo@gmail.com,*

Resumo: As políticas públicas educacionais no Ceará voltadas para as avaliações têm instituído o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará na alfabetização, o SPAECE-Alfa como marco no desenvolvimento da alfabetização no estado. Entretanto, embates e dilemas giram em torno dessas avaliações trazendo à tona discussões acerca de como seus resultados são postos no contexto escolar. Por esta razão, o presente trabalho tem como objetivo discutir os sentidos das avaliações

externas e suas implicações na consolidação da alfabetização das crianças. Para tal, este trabalho fundamenta-se teoricamente na concepção histórico-social construída por Vygotsky, tendo como aportes os estudos desenvolvidos por Hofmann (2001) e Luckesi (2011a, 2011b) sobre a avaliação da aprendizagem, bem como outros que tratam da temática avaliação educacional. A metodologia empregada é baseada na perspectiva de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Os resultados obtidos por esta investigação compõem o escopo para uma reflexão acerca das políticas educacionais e possíveis incrementos para uma avaliação pautada não só em resultados, mas na aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Avaliação externa, SPAECE-Alfa, Aprendizagem, Sentidos.

Abstract: Educational public policies in Ceará focused on evaluations have instituted the Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará in literacy, the SPAECE-Alfa as a milestone in the development of literacy in the state. However, clashes and dilemmas revolve around these assessments, bringing up discussions about how their results are placed in the school context. For this reason, the present work aims to discuss the meanings of external assessments and their implications in the consolidation of children's literacy. To this end, this work is theoretically based on the historical-social conception constructed by Vygotsky, having as contributions the studies developed by Hofmann (2001) and Luckesi (2011a, 2011b) on the evaluation of learning, as well as others that deal with the thematic evaluation educational. The methodology used is based on the perspective of a qualitative bibliographic research. The results obtained by this investigation make up the scope for a reflection on educational policies and possible increments for an evaluation based not only on results, but on meaningful learning..

Keywords: External evaluation, SPAECE-Alpha, Learning, Senses.

INTRODUÇÃO

As avaliações externas têm se configurado como um marco norteador das políticas públicas no país, ocupando lugar fundamental na elaboração de metas que perpassam todas as esferas educacionais e servindo de parâmetro para o debate sobre a melhoria no ensino. Desta forma, as avaliações em larga escala se constituem além de instrumentais de monitoramento, uma importante ferramenta na tomada de decisões na busca por uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais vigentes no estado do Ceará têm direcionado as avaliações externas e seus resultados na busca por essa educação de qualidade, incorporando-as e direcionando-as a todos os municípios cearenses. Com isso, a ampliação e abrangência desse sistema de avaliação têm permitido não só diagnosticar a qualidade da educação pública, como também seus resultados têm servido como aporte para a consolidação do ensino em todo o estado. Assim, tornou-se um instrumento essencial na fomentação de debate público e na

promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, garantindo a todos, igualdade de acesso e permanência na escola (CEARÁ, 2012).

No entanto, a cultura destas avaliações tem servido de controle sobre os processos de aprendizagem e a busca por resultados quantitativos tem distorcido seus objetivos e isso tem levado muitos pesquisadores da área a discutir os rumos e os sentidos que estas avaliações têm tomado na conjuntura atual. É notório o quanto as políticas voltadas para a avaliação têm tomado rumos que priorizam mais os resultados do que o processo em si. Embora os resultados das últimas avaliações em larga escala em nosso estado tenham mostrado avanços satisfatórios no que tange às habilidades de leitura e de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, é perceptível pelos dados oriundos dos rendimentos das séries finais tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio que há um paradoxo entre o que é ensinado e, realmente, o que é aprendido.

Essa descontinuidade e essa fragmentação dos resultados são fatores que precisam, de urgência, serem analisados e, conseqüentemente, reformulados. Para isso, faz-se necessário que as avaliações externas perpassem todos os sentidos da aprendizagem e se tornem mediadoras e não medidoras do processo de ensino. Partindo desses pressupostos é que nos questionamos: até que ponto essas avaliações e seus resultados têm contribuído de forma significativa para a consolidação da aprendizagem e para a melhoria do sistema educacional cearense? Nessa ótica, o presente artigo tem como objetivo discutir os sentidos das avaliações externas e suas implicações na aprendizagem das crianças. Para tanto, embasaremos essa discussão na perspectiva histórico-social construída por Vygotsky, tendo como aportes teóricos os estudos desenvolvidos por Jussara Hofmann e Cipriano Luckesi sobre a avaliação da aprendizagem, bem como outros que tratam da temática avaliação educacional e sobre a qual discutiremos, na sequência, enfocando suas principais diretrizes.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO E NÃO COMO UM FIM

A avaliação no contexto escolar é um dos aspectos que merece ser destacado pela forma como está sendo considerada: um mero conjunto de técnicas dirigidas à obtenção de uma informação objetiva, desvinculando-se do processo de

aprendizagem. Por restringi-la a desempenho do aluno, ignora-se tanto a contribuição que poderia constituir para a compreensão desse mesmo desempenho quanto o valor que poderia adquirir para a investigação pedagógica (LUCKESI, 2011a). Com isso, percebemos que a prática de ensino está direcionada para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para estas avaliações e, conseqüentemente, a busca por resultados que priorizam números em escalas de proficiência.

Muitos autores, dentre eles Luckesi, trazem à tona discussões e debates acerca das avaliações no contexto educacional, denunciando a forma como estas vêm ganhando foros de independência da relação ensino-aprendizagem. É preciso entender que a avaliação é um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo, deve subsidiar as decisões sobre atos pedagógicos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados (LUCKESI, 2011b).

Todavia, o que percebemos é que nem sempre tais avaliações levam em consideração o que foi ensinado, muitas vezes, estão centradas apenas em descritores que não medem a aprendizagem da criança. Para Luckesi (2011a), a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. Por esta razão, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. Para esse autor, parece um contrassenso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam, todavia, não é o que ocorre. Segundo ainda esse autor, “[...] a conquista de resultados desejados depende da clareza de objetivos e do investimento na sua busca. Planejar, executar e avaliar são facetas de um mesmo ato de construção de resultados bem-sucedidos” (LUCKESI, 2011a, p.119).

Corroborando tais ideias, Libâneo (1994) afirma que tais avaliações precisam acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem do aluno e que seus resultados sirvam para constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. Assim, compreender que a avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo significa entendê-la como parte fundamental do processo e servir de aporte para a consolidação do ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, percebemos que ao longo dos anos a avaliação tem ganhado significados contraditórios no tocante à aprendizagem. Na conjuntura atual, há uma

necessidade de desvincular a avaliação dos mecanismos de busca por resultados, resgatando assim a sua dimensão política. É contraditório que uma escola que se diga democrática, sustente seus ideários nas práticas avaliativas, e isso se torna ainda mais complexo quando nos reportamos à alfabetização. Sobre essa questão, Hoffmann (2001) também se posiciona dizendo que avaliar é uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa.

No estado do Ceará, as avaliações vêm passando por profundas transformações desde a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE - em 1992 e tem seguido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade (CEARÁ, 2017, p. 8). Com a implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em 2007, a abrangência do sistema de avaliação em larga escala incorporou a avaliação da alfabetização com a criação do SPAECE-Alfa (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará na Alfabetização), permitindo assim o monitoramento e a implementação de uma política estadual de avaliação na alfabetização. Segundo Lima (2012), o acompanhamento do sistema de ensino por meio da análise das avaliações externas e do monitoramento de seus resultados contribuiu de forma significativa para a melhoria na educação do Estado.

Segundo Lima (2012), o SPAECE-Alfa traz como prioridade a alfabetização das crianças até os sete anos de idade. Para isso, esse sistema de avaliação consiste numa avaliação externa, censitária, realizada ao término do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública, possibilitando assim construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura, bem como subsidiar os gestores na formulação de políticas de incentivo e redistribuição de recursos financeiros para os municípios e escolas (LIMA, 2012, p. 45).

Sob esta ótica, o SPAECE-Alfa assume uma dimensão importante no que tange ao levantamento de elementos que possibilitam uma leitura do real estágio de desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças. Esta avaliação oferece um terreno fértil para a reflexão sobre as ações voltadas para a qualidade da educação dos alunos das escolas públicas com foco na alfabetização. Nesta perspectiva, a avaliação em larga escala pretende obter informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada de maneira coerente, agregando novas informações às já obtidas por

professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local (CEARÁ, 2012).

Portanto, é preciso que a avaliação sirva à democratização do ensino, modificando sua utilização de classificatória para diagnóstica. Para Luckesi (2011a), a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem.

OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA: EMBATES E DILEMAS

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como meio para julgar a prática e torná-la estratificada visível em sua função classificatória. Segundo Luckesi (2011a), a avaliação ao assumir a função classificatória, constitui-se num instrumento de controle, já a avaliação diagnóstica se constitui num momento de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia. Embora as avaliações externas tenham se configurado como diagnósticas, o que percebemos ainda é que tais avaliações se estruturam na busca por resultados em escalas de proficiência, contrapondo-se, muitas vezes, a própria política de avaliação vigente no país.

Nesse sentido, as avaliações em larga escala propostas e difundidas pelas políticas de avaliação do Estado do Ceará tem servido não apenas para aferir a alfabetização, mas parece servir também de aporte pedagógico para uma prática pedagógica reflexiva para as professoras, quando estas relatam sobre a efetiva contribuição e significado destas avaliações para a aprendizagem das crianças.

Os ideais propostos pelo eixo de avaliação do PAIC, defendem que tais avaliações possam oferecer parâmetros que permitam tanto diagnosticar os conhecimentos das crianças a fim de (re)organizar as práticas educativas desenvolvidas quanto avaliar os resultados educacionais. Para tanto, as avaliações externas propostas pelo SPAECE-Alfa avaliam a aprendizagem das crianças e servem como autoavaliação do trabalho pedagógico, além de servir como diagnóstico da turma (CEARÁ, 2016). Nesse contexto, é perceptível que a avaliação externa assume um papel de instrumento diagnóstico e está a serviço de uma

pedagogia preocupada com a transformação social assim como defende Luckesi (2011a).

A complexidade do fenômeno da avaliação é realçada por Perrenoud (1999), segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. O problema reside no fato de que a avaliação escolar deveria ser um meio e não um fim em si mesma e estar entrelaçada com a práxis pedagógica, não podendo ocorrer num vazio conceitual. Ela deveria estar sempre dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem longe de ser compreendida como algo isolado, mas como uma integração para a busca de resultados, não apenas quantitativo, mas também a qualidade na educação.

AS IMPLICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR E NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A avaliação da aprendizagem é um componente da prática pedagógica e é necessário ter esta compreensão de que o ato de avaliar é sim indispensável para o processo de ensino- aprendizagem. Nesse sentido, vale ressaltar que a avaliação deve ser abordada como um recurso subsidiário para obtenção dos resultados desejados em ações pedagógicas planejadas no âmbito escolar. Isso se justifica porque, historicamente, a prática dos exames escolares tomou o lugar das avaliações, tratando-a como algo à parte do pedagógico e não como parte deste, quando, na verdade, a avaliação da aprendizagem junto ao planejamento e a execução deveriam compor o algoritmo do ato pedagógico.

No entanto, o que se tem percebido, hodiernamente, é uma desconstrução da avaliação que gira em detrimento aos resultados em escalas de proficiência. A partir dessa dimensão, observamos uma complexidade ainda maior a respeito das avaliações, visto que a cultura das avaliações externas impetrou espaços tão amplos nos processos de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame assim como denuncia Luckesi (2011b).

Para esse autor, os professores devem dar um novo rumo para a prática da avaliação escolar direcionando ou redirecionando sua ação pedagógica, assumindo

um posicionamento pedagógico claro e explícito que possa orientar a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação (LUCKESI, 2011a).

A avaliação não pode centrar-se nos produtos, mas, sim, deve colocar em primeiro plano o processo desenvolvido pela criança e analisar os produtos no âmbito desse processo, em vez de compará-los com padrões externos (LERNER; PIZANI, 1995).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a avaliação instituída no contexto vigente se tornou um instrumental que subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva da eficiência dos resultados desejados, mas o que nos preocupa é como esse instrumental é interpretado pela escola e direcionado para a prática pedagógica e o que isso representa para a aprendizagem. A criança não pode ser considerada como objeto da avaliação, mas como sujeito da mesma; sua participação no processo de avaliação ajudará que tome consciência de sua própria aprendizagem e contribuirá com elementos importantes para a valorização de toda a ação pedagógica.

Lerner e Pizani defendem que é imprescindível contextualizar a avaliação dentro do progresso pedagógico, convertê-la em um instrumento de reflexão sobre o sistema de interações envolvidas em tal processo. Se realmente estas avaliações e seus resultados estivessem articulados num projeto pedagógico serviria para a definição de encaminhamentos adequados para a aprendizagem e estaria cumprindo seu papel formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos acerca da avaliação e sua relação com a aprendizagem, em especial, a aprendizagem de crianças que estão inseridas nas séries iniciais do ensino Fundamental, pudemos perceber o quanto a avaliação ocorre ainda pela busca de resultados e, muitas vezes, reconfigurando o processo ensino-aprendizagem. Tendo em vista os conceitos e as concepções que norteia as práticas de avaliação, seus resultados devem possibilitar caminhos para a aprendizagem significativa e a própria formação do educando.

A avaliação não pode ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem. Para que a avaliação se torne um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a

avaliação sejam conduzidas para a construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento da criança (LUCKESI, 2011a). Isso só será possível a partir do momento em que seus resultados se fizerem presentes no processo ensino- aprendizagem, e não apenas postos em escalas de proficiência.

Concluímos, portanto, que é preciso entender que a avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino, mas que tenha sentido e faça parte do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, requer um olhar pedagógico e a consolidação de políticas públicas que a vejam não apenas como índices provenientes de dados, provas e medições, mas que seus resultados favoreçam caminhos para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE Alfa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2012), Juiz de Fora, 2012.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **SPAECE**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2017 /** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LERNER, D; PIZANI, A. **A aprendizagem da língua escrita na Escola**: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LIMA, A. C. **Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará**: principais resultados. Est.Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24.impr. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011b.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência a regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Capítulo 7

**E AGORA, COMO FICA O ENSINO DE
GEOGRAFIA COM A SALA DE AULA
REMOTA?**

Clovis Costa dos Santos

Railan Brito de Almeida

Sônia Mendes Ferreira

Robson de Jesus Andrade

Jocilene dos Santos F. da Silva

E AGORA, COMO FICA O ENSINO DE GEOGRAFIA COM A SALA DE AULA REMOTA?¹

Clovis Costa dos Santos

Professor do IF Baiano, campus Teixeira de Freitas

clovis.santos@ifbaiano.edu.br

Railan Brito de Almeida

Licenciando em Geografia, IF Baiano, campus Santa Inês,

railanbrito1202@gmail.com

Sônia Mendes Ferreira

Licencianda em Geografia, IF Baiano, campus Santa Inês,

sonia.ferreira4@nova.educacao.ba.gov.br

Robson de Jesus Andrade

Licenciando em Geografia, IF Baiano, campus Santa Inês,

robson.andrade12@nova.educacao.ba.gov.br

Jocilene dos Santos F. da Silva

Licencianda em Geografia, IF Baiano, campus Santa Inês,

jocilene.silva17@nova.educacao.ba.gov.br

Resumo: O questionamento expresso no título deste trabalho é fundamental para compreender a sua intencionalidade, ou seja, não é propósito dos(as) autores(as) responder às angústias acerca do ensino de geografia no contexto de aulas remotas, pelo contrário, o objetivo é proporcionar o debate, a reflexão e, a partir de uma realidade específica, tecer considerações sobre essa temática, na tentativa de provocar novas e profundas investigações sobre os temas indagados. Para tanto, trilhamos pelos caminhos da pesquisa exploratória, buscando nos artigos científicos as nuances do ensino de geografia no período recente, em que a pandemia transformou a forma com que as pessoas produzem suas cotidianidades. Em linhas gerais, o ensino remoto emergencial foi uma estratégia adotada como forma de manter

¹ O título deste trabalho foi inspirado no artigo *E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização?*, de autoria de CASTROGIOVANNI (2010).

o vínculo dos estudantes com a escola, mas, em razão das desigualdades de dimensões variadas que caracterizam a nossa realidade, representou também a exclusão de parcela significativa de estudantes à sala de aula remota.

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. Geografia.

Abstract: The questioning expressed in the title of this work is fundamental to understand its intentionality, that is, it is not the purpose of the authors to answer the anguishes about the teaching of geography in the context of remote classes, on the contrary, the goal is to provide the debate, the reflection and, from a specific reality, weave considerations about this theme, in an attempt to provoke new and deep investigations about the themes inquired. To do so, we followed the paths of exploratory research, searching in scientific articles for the nuances of geography teaching in the recent period, in which the pandemic has transformed the way people produce their daily lives. In general, the emergency remote teaching was a strategy adopted as a way to maintain the bond of students with school, but, due to the inequalities of various dimensions that characterize our reality, it also represented the exclusion of a significant portion of students from the remote classroom.

Keywords: Education. Remote teaching. School geography.

INTRODUÇÃO

Estas breves linhas relatam, ainda que em estágio embrionário, as vivências da “sala de aula remota”, na busca por trilhar os caminhos possíveis para a construção das aprendizagens geográficas no contexto de isolamento físico imposto pela crise sanitária global e suas implicações nas atividades pedagógicas. De modo geral, o presente estudo objetiva discutir o ensino remoto de geografia, destacando as impressões gerais sobre as tecnologias digitais na educação, os desafios enfrentados pelos professores e estudantes e, sobretudo, as estratégias mobilizadas para minimizar as adversidades presentes no contexto escolar que foram acentuadas pela pandemia.

Para tanto, tomou-se por base a atuação do professor preceptor e licenciandos(as)/residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) *campus* Santa Inês, que atuam no Colégio Estadual Luzia Silva, município de Jaguaquara/BA, no período de março a julho do ano de 2021.

O presente estudo está organizado da seguinte maneira: a) introdução, com a apresentação geral do trabalho, o objetivo e estrutura do texto; b) fundamentação teórica, que evidencia as principais contribuições teóricas exploradas no estudo; c) metodologia, destaca o tipo de pesquisa adotado, suas etapas de realização, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados; d) desenvolvimento, onde

se apresenta o contexto, discussão e resultados da experiência em debate e; e) considerações finais, com apontamentos e impressões gerais sobre o ensino remoto e as práticas educativas alcançadas para a construção do aprendizado geográfico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A crise sanitária global em razão da emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença covid-19, provocou (e ainda provoca) transformações na produção das cotidianidades nas distintas dimensões da vida em sociedade, incluindo o fazer pedagógico nas escolas, sobretudo nas instituições públicas, na medida em que as desigualdades tornaram-se flagrantes, mas, infelizmente, ainda mais acentuadas.

Com a suspensão das aulas presenciais em todo o país, ainda em março de 2020, o ensino remoto foi a alternativa encontrada pelos sistemas de educação como forma de manter o vínculo dos estudantes com a escola e, em alguma medida, viabilizar a continuidade da rotina de estudos a partir do uso das tecnologias digitais. Desse modo, o acesso à internet e equipamentos (computador, celular e outros) tornaram-se condições *sine qua non* para o acesso à sala de aula remota.

Contudo, as escolas públicas tiveram imensas dificuldades para implementar o ensino remoto, em razão da pouca preparação dos docentes para o uso do “pacote tecnológico” e da precária infraestrutura para viabilizar essa nova realidade (OLIVEIRA, 2021). É notório, portanto, o fato das “[...] redes de ensino não estarem preparadas para a adoção de estratégias, como o ensino remoto, para a implementação de plataformas de ensino com conteúdo e vídeoaulas, bem como para a utilização de recursos tecnológicos e redes sociais” (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 6).

É nesse contexto, que os(as) residentes do PRP, vinculados à Licenciatura em Geografia do IF Baiano *campus* Santa Inês, e o professor preceptor, que subscrevem o presente artigo, atuaram na escola de educação básica, ou seja, as atividades de regência, planejamento, elaboração de material didático e orientação aos(as) estudantes foram realizadas de forma remota com a utilização de plataformas e ferramentas digitais, que serão apresentadas mais adiante.

É fundamental destacar que o PRP é um programa de aperfeiçoamento da formação docente, tanto inicial (residente) quanto continuada (preceptor), cuja finalidade é [...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de

projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1), aproximando realidades distintas, mas complementares e fundamentais à formação do futuro professor.

Noutras palavras, o PRP oportuniza ao(à) licenciando(a) vivenciar a dinâmica das escolas de educação básica, participar ativamente do planejamento e execução das ações pedagógicas e, sobretudo, contribuir com o fazer do professor regente, de modo a fortalecer as práticas pedagógicas e os aprendizados dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar e da sala de aula, independentemente se presencial ou remoto. Esse diálogo entre a Universidade e escola de Educação Básica, entre o professor regente (preceptor) e o(a) professor(a) em formação (residente) é essencial para estreitar as relações institucionais e a sólida formação (inicial ou continuada) dos(as) educadores(as).

Decerto, as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula remota apontou que “as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 3), haja vista que sobre eles(as) recaíram os custos da tarefa hercúlea de efetivar o ensino remoto em condições de trabalho precarizadas, sob o olhar vigilante e postura displicente dos gestores governamentais.

Contudo, é possível ponderar que o ensino de Geografia no contexto remoto teve (e tem) a responsabilidade de problematizar as relações entre a sociedade e a natureza, as transformações no espaço geográfico, a emergência de pandemias e suas implicações socioespaciais. Além disso, é fundamental pensar que os(as) professores, incluindo os(as) residentes pedagógicos, vivenciaram um momento singular na história recente da educação brasileira, com aprendizados fundamentais para a prática pedagógica e compromisso político dos(as) professores(as).

METODOLOGIA

A partir do objetivo proposto, a presente investigação trilhou os caminhos da pesquisa exploratória sobre o ensino de geografia no contexto da sala de aula remota, buscando evidenciar os entraves, as vivências e estratégias mobilizadas pelo professor regente e residentes pedagógicos no Colégio Estadual Luzia Silva, localizado no município de Jaguaquara/BA.

Quanto aos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, buscou-se as normativas que embasaram a implementação do ensino remoto, as orientações repassadas às escolas pelo órgão gestor do sistema educacional, os materiais didáticos disponibilizados pela rede estadual de ensino e, principalmente, os materiais e atividades produzidas na dinâmica das aulas remotas no âmbito da disciplina de Geografia.

A sistematização dos dados e a escrita do presente texto podem ser descritas da seguinte maneira: a) revisão bibliográfica sobre as nuances do ensino de Geografia em tempos de pandemia, por meio da seleção e análise de artigos científicos e livros; b) análise e sistematização das fontes documentais, a exemplo dos roteiros pedagógicos ou estudos dirigidos, mapas conceituais, pílulas de aprendizagem, cadernos de apoio à aprendizagem, planejamento das aulas nas plataformas digitais e relatórios parciais do Programa Residência Pedagógica (PRP); por fim, c) conclusões face ao objetivo definido e concepções teóricas levantadas.

Em atenção e respeito aos padrões éticos da pesquisa, destaca-se que a investigação dispensou a análise do Comitê de Ética na Pesquisa, dada a sua tipificação de pesquisa exploratória, cujos procedimentos de coleta e análise de dados consiste em documentos e materiais de acesso e domínio público, exceções previstas na Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

ENSINO DE GEOGRAFIA NA SALA DE AULA REMOTA: estudo de caso

As experiências aqui relatadas foram desenvolvidas no Ensino Fundamental Anos Finais (turmas de 6º e 7º ano), do Colégio Estadual Luzia Silva, município de Jaguaquara/BA, onde as aulas presenciais foram suspensas em 18 de março do ano de 2020, atendendo às medidas preventivas estaduais e municipais, e retomadas em 15 de março de 2021, na modalidade remota.

Na retomada das atividades letivas foram estabelecidas rotinas pedagógicas distintas, a saber: a) *ensino remoto com atividades impressas* para os(as) estudantes sem acesso à internet e b) *ensino remoto com momentos síncronos e assíncronos* para os(as) estudantes com acesso à internet. Esse protocolo foi estabelecido pelo órgão gestor estadual, considerando, a princípio, o diagnóstico do perfil dos(as) estudantes que integram a rede de ensino e, de modo mais específico, as características da Unidade Escolar.

No primeiro caso, o ensino remoto com as atividades impressas, a escola indicava os dias e horários para a retirada e devolução do Roteiro Pedagógico, que consistia em material impresso com as atividades elaboradas pelos(as) professores(as) das diferentes áreas do conhecimento, tomando por base os suportes didáticos disponíveis aos estudantes, basicamente o livro didático e o Caderno de Apoio à Aprendizagem². Segundo Santos et al. (2022), o retorno das atividades letivas, de forma remota, se deu de forma assimétrica, visto que os(as) estudantes sem acesso à internet não tiveram a oportunidade de acessar a sala de aula, pois não dispunham das condições materiais imprescindíveis para tal. Enquanto isso, os estudantes que tinham acesso regular à internet e condições financeiras para aquisição dos equipamentos eletrônicos, tinham a possibilidade de participar das aulas e interagir diretamente com o professor e residentes pedagógicos.

Os momentos síncronos (*online*) são caracterizados pelo uso de plataformas e ferramentas digitais que possibilitam a interação em tempo real entre professor, residentes e estudantes da escola básica. Entre as principais plataformas utilizadas para viabilizar esses encontros, destaca-se Google Meet para transmissão das aulas em horários previstos no calendário acadêmico da escola e o Youtube para reprodução de conteúdos audiovisuais durante a aula.

Já os momentos assíncronos (*off-line*), sem interação em tempo real, mas também dependente de internet, equipamento e plataformas digitais, foram utilizados o **Google Sala de Aula** para o planejamento das aulas, armazenamento de arquivos e gerenciamento das turmas; **Google Forms** na elaboração de atividades (provas, simulados, jogos educativos, questionários, dentre outros); e **E-mail** institucional (Enova) adotado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para servidores e estudantes, possibilitava, por exemplo, o acesso seguro às demais plataformas e ferramentas mencionadas anteriormente. E ainda, outras plataformas e ferramentas disponibilizadas pela rede estadual de ensino e/ou mobilizadas com a intencionalidade pedagógica pelos(as) professores.

Diante das condições desiguais de acesso (internet, equipamentos, acompanhamento e estrutura física e social) ao ensino remoto é possível afirmar que,

² Consiste em “material pedagógico elaborado por dezenas de professoras e professores da rede estadual durante o período de suspensão das aulas. Os Cadernos são uma parte importante da estratégia de retomada das atividades letivas, que facilitam a conciliação dos tempos e espaços, articulados a outras ações pedagógicas destinadas a apoiar docentes e estudantes” (BAHIA, 2021a). Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>

se por um lado, essa estratégia possibilitou a retomada das atividades letivas e garantiu, em certa medida, o vínculo dos(as) estudantes com a escola e a possibilidade de interagir com os(as) professores(as) na construção de novos aprendizados, por outro, significou a exclusão de uma parcela considerável de estudantes à dinâmica da sala de aula remota. As implicações a longo desse modelo para o ensino e a aprendizagem devem ser melhor estudadas em investigações futuras.

Callai (2010) afirma que “a geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive” (p. 57). Portanto, a discussão do ensino remoto no âmbito da geografia perpassa pelo entendimento das condições socioespaciais dos estudantes. Afinal, “a geografia tem como objetivo compreender a vida de cada um de nós desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos e vemos serem como são” (KAERCHER, 2010, p. 11). Desse modo, é fundamental não romantizar o ensino remoto, pois isto significaria invisibilizar as contradições e desigualdades presentes na sociedade e, por conseguinte, na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise sanitária de escala global exigiu dos profissionais da educação e dos(as) estudantes a capacidade de resiliência, de reinventar-se diante do inesperado e de construir novas estratégias de ensino e aprendizagem em caráter emergencial, além de lidar com a intensificada precariedade das condições de trabalho.

O ensino remoto foi/é desafiador e complexo, na medida em que evidencia a ausência ou insuficiência dos programas de formação continuada de professores(as), com ênfase no uso das tecnologias digitais na educação, a precariedade das escolas no tocante à disponibilidade de equipamentos e suporte para as aulas remotas e, de modo dramático, as desigualdades sociais que atravessam o direito à educação pública.

Nesse cenário, é fundamental destacar a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) ao aproximar professores em formação (inicial e continuada) na busca por estratégias pedagógicas voltadas à melhoria e qualificação do fazer pedagógico. Essa articulação entre Universidade e instituição de Educação Básica, entre professor regente e residentes foi fundamental para amenizar as incertezas, contornar obstáculos, possibilitar o uso das plataformas e ferramentas digitais

disponibilizadas pelo sistema educacional e potencializar o ensino remoto de Geografia na sala de aula remota.

As discussões aqui evidenciadas carecem de aprofundamentos para que as lacunas possam ser preenchidas e o debate sobre o ensino e suas implicações sejam compreendidos de forma mais ampliada. Neste momento, espera-se que estas breves linhas possam contribuir com o debate acerca temática e, ainda, para as ações vindouras de ensino, pesquisa e extensão que, em diálogo com a escola básica, promovam o fortalecimento das práticas educativas e a formação (inicial e continuada) de professores.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. **Caderno de Apoio à Aprendizagem**. Salvador: Secretaria de Educação, 2021a. Disponível em: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/cadernos-de-apoio>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Governo do Estado lança projeto e-Nova Educação em parceria com o Google**. Salvador, 2021b. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-doestado-lanca-projeto-e-va-educacao-em-parceria-com-o-google>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: Capes, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais de análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS: AGB, 2010. 199 p. ISBN 8570257066.

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? In: C., A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS: AGB, 2010. 199 p. ISBN 8570257066.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília: CNTE, 2020. v.14, n.30, p. 842-857.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS: AGB, 2010. 199 p. ISBN 8570257066.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da covid-19? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza - CE, v. 2, n. 1, p. 1–15, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4577>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOS, C. C. et al. Ensino de Geografia: práticas e reflexões nas aulas remotas. In: LIMA, A. S; PENA, P. C. A; MACHADO, S. M. M (orgs.). **Programa Residência Pedagógica no IF Baiano: reconfigurações da docência em tempos de pandemia**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2022.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES, 2021. n. 67, p. 36-49.

Capítulo 8

**AULA PRÁTICA COMO RECURSO
METODOLÓGICO NO ENSINO DE
CONCEITOS EM BIOQUÍMICA: UMA
PROPOSTA COM ALUNOS DO 1º
ANO DO ENSINO MÉDIO**

*Eliandra Araújo Souza
Jander Tavares de Souza
Ketlen Koide de Jesus*

AULA PRÁTICA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE CONCEITOS EM BIOQUÍMICA: UMA PROPOSTA COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Eliandra Araújo Souza

Universidade do Estado do Amazonas

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: eliandra896@gmail.com

Jander Tavares de Souza

Universidade do Estado do Amazonas

Professor Preceptor do Programa de Residência Pedagógica da Universidade do Estado do Amazonas-CESP. E-mail: Jandert@gmail.com

Ketlen Koide de Jesus

Universidade do Estado do Amazonas

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas- CESP-UEA. E-mail: Ketlenkooide@gmail.com

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido durante o projeto Residência Pedagógica entre 2020 e 2022 pelos acadêmicos de Ciências Biológicas na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na Cidade de Parintins- AM com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Foi realizado uma aula prática experimental para que os alunos pudessem compreender os conceitos em bioquímica trabalhados pelo professor em sala de aula. A proposta de realizar uma prática experimental foi estimular a curiosidade no ensino de ciências e verificar a potencialidade desse tipo de metodologia no ensino. Os resultados obtidos foram significativos em relação a utilização dessa atividade, os alunos demonstraram interesse e curiosidade em aprender conceitos na área de ciências, onde foi proporcionado aos alunos um ensino contextualizado e ativo.

Palavras Chaves: Aula-Prática, Ensino de Ciências, Residência Pedagógica.

Abstract: This work was developed during the Pedagogical Residency project between 2020 and 2022 by students of Biological Sciences at Escola Estadual Dom Gino Malvestio in the City of Parintins-AM with students of the 1st year of High School. An experimental practical class was held so that students could understand the concepts in biochemistry worked by the teacher in the classroom. The proposal to carry out an experimental practice was to stimulate curiosity in science teaching and to verify the potential of this type of methodology in teaching. The results obtained were

significant in relation to the use of this activity, the students showed interest and curiosity in learning concepts in the area of science, where students were provided with contextualized and active teaching.

Keywords: Class-Practice, Science Teaching, Pedagogical Residency.

INTRODUÇÃO

As aulas de ciências Biológicas desenvolvidos na educação básica atualmente, tem um abordagem muito teórica e restrita à sala de aula. Os conteúdos desenvolvidos são bastante abstratos com nomenclaturas de difícil compreensão. Tornando a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos de difícil entendimento (NOGUEIRA,2020). As avaliações de ensino como IBEB (2019) e PISA (2018), que trata especificamente do ensino de Ciências demostram que os resultados não são significativos, o que torna-se preocupante. O IBED 2019 não alcançou a média estipulada e Pisa houve um aumento de 50 pontos em relação a última avaliação de 2015.

É necessário que os professores possam utilizar de metodologias mais diversificadas, proporcionando uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos pelos educandos. Tais metodologias alternativas, como aulas práticas (experimentais/observacionais), aulas de campo, utilização de jogos didáticos como metodologias lúdicas, atividades por investigação, etc. Muitas alternativas de ensino como essas são possíveis de serem utilizadas pelos professores, de forma a quebrar a rotina de sala de aula e chamar atenção dos alunos.

“A utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas, aulas em laboratório, saídas de campo são alguns recursos que podem ser utilizados sendo que, podem possibilitar a compreensão dos alunos no sentido da construção de conhecimentos relacionados à área” (NICOLA; PANIZ,2016, p.4).

A importância de explorar os recursos didáticos são essenciais em si tratando do ensino de ciências e biologia, por conta da diversidade de conteúdos específicos, o que leva-se a concluir que necessitam de abordagens metodológicas variadas para cada conteúdo.

Partindo desse pressuposto aplicou-se com alunos do ensino médio uma aula prática experimental, de forma a contribuir para o ensino em biologia, sobre conteúdos de bioquímica, trabalhados pelo professor em sala de aula. Com objetivo de estimular

os alunos à aprendizagem em ciências, verificando suas percepções sobre tais atividades e contribuições para o ensino.

METODOLOGIA

O trabalho baseia-se na abordagem qualitativa. Segundo Proetti (2019) é uma abordagem que leva em consideração as percepções dos participantes, relatando suas observações e considerações em relação ao objeto de estudo. Os sujeitos da pesquisa foram alunos (34 alunos) do 1º ano do Ensino médio (média 15 anos de idade) de uma escola pública da cidade de Parintins – AM, para tanto os pais dos alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados a aplicação de atividade/prática experimental sobre os conteúdos de bioquímica com os alunos e posterior aplicação de questionários sobre a atividade com perguntas abertas, para que pudéssemos verificar suas percepções sobre a atividade. Os princípios da educação básica e conhecimentos científicos foram utilizados para a análise dos resultados.

Materiais

Atividade: Catalítica da enzima bromelina do abacaxi na proteína colágeno presente na gelatina: Gelatina sem sabor; Fatias de abacaxi maduro, outras frutas como maçã, banana, pêra; Potinhos de plástico, tesoura, fitas, papel A4. **1º Etapa;** Realização do Experimento: Esta etapa consta da produção do experimento com os alunos, onde foram organizados em grupos os procedimentos. **2º Etapa;** Discussão dos experimentos: Esse momento em sala de aula, os alunos puderam observar e analisar o que havia ocorrido com o experimento, ou seja, seus resultados. **3º Etapa;** Aplicação dos Questionário e análise: após os alunos receberam um questionário, com perguntas abertas para identificarmos se a prática desenvolvida contribuiu para a aprendizagem dos conceitos trabalhados e se a atividade foi significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realização do Experimento com os Alunos

Os alunos foram orientados a formar grupos para realizar a atividade. Foi explicado aos educandos que iríamos fazer uma atividade prática experimental sobre a ação da enzima bromelina presente no abacaxi sobre a proteína colágeno presente na gelatina. Assim cada grupo colocou em recipientes contendo a gelatina incolor

quente, pedaços de frutas, um recipiente com pedaços de abacaxi e no outro recipiente outras frutas, como banana e maçã. Os alunos selaram os recipientes e em seguida as amostras foram levadas ao congelador por 24 horas.



Figura 1: Alunos realizando o experimento sobre ação das enzimas em proteínas contidas na gelatina.

As atividades experimentais realizadas pelos próprios alunos estimulam uma aprendizagem de forma ativa, onde o aluno aprende na prática como fazer a atividade e porque fazer, levando a formular hipóteses do que irá acontecer ao final do experimento, proporcionando uma aprendizagem construtiva e menos passiva, onde o aluno busca e constrói junto com os colegas aquele conhecimento, tornando uma aprendizagem mais significativa.” O conhecimento é um edifício erguido por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado que é produto da conexão do ser com o contexto material e social em que vive, com os símbolos produzidos pelo indivíduo e o universo das interações vivenciadas na sociedade” (COELHO; DUTRA, 2017, p, 63).

Segundo Ausubel (2003, 1980) a aprendizagem significativa é aquela que faz sentido na cabeça do aluno, onde o próprio aluno se predispõe em aprender certo conteúdo, potencializando o ensino-aprendizagem. As atividades experimentais são

os materiais de estudo dos alunos ou objeto de estudo (material potencialmente significativo). É um material real e não abstrato onde o aluno consegue observar, analisar e tocar diminuindo a abstratividade dos conteúdos. O aprender envolve inicialmente questões pessoais, como a pré-disposição para a aprendizagem, ter um material potencialmente significativo, pois o conhecimento é idiossincrático, ou seja, individual e particular. Cada pessoa tem uma forma de aprender, portanto as metodologias também podem variar (MOREIRA, 2006, 2012).

A utilização de recursos didáticos, como esta permite além de tudo um ensino mais divertido, o aluno fazendo parte do processo e não somente como receptor de informações. Além disso estimula a curiosidade, fazendo-os ficarem mais atentos a todo o processo, despertando a curiosidade sobre o conhecimento científico (BASSOLI, 2013).

“A ideia central é propiciar condições favoráveis aos alunos para que construam o conhecimento científico, sendo capazes de refletir, questionar, argumentar, interagir etc.”, (CLEOPHAS, 2016, p.260). Com a realização de aulas práticas experimentais é possível fazer os alunos desenvolverem tais habilidades, assim como trabalhar em grupo. Outros tipos de práticas também funcionam, como atividades por investigação (criar problemas, hipótese e soluções) e aulas de campo, na qual os alunos podem explorar o ambiente. As práticas experimentais de laboratório são bastante eficientes, e podem ser utilizados várias vezes durante as aulas de biologia, física e química, quando a escola disponibiliza deste, na qual é mais um recurso favorável às atividades de ensino.

Análise do Experimento em Sala de Aula

Em sala de aula os alunos puderam observar seus experimentos e o que havia acontecido com as amostras, após 24 hs na geladeira.

Os alunos foram indagados acerca de suas observações sobre as amostras, alguns alunos responderam: *A gelatina que está com abacaxi não endureceu e a que está com banana endureceu!*

Todos os alunos fizeram estas mesmas observações. A partir disso os residentes fizeram perguntas como: Por que a amostra de gelatina que estava com pedaços de maçãs e bananas endureceram? E as amostras que estavam com pedaços de abacaxi não endureceu?

Assim foram explicadas aos alunos para compreenderem estes fatores, que os pedaços de abacaxi, simplesmente não deixaram a gelatina endurecer quando levada ao congelador, por conta da presença da enzima bromelina presente no abacaxi, essa enzima quebra as ligações peptídicas que formam a proteína colágeno presente na gelatina, desnaturando-as e evitando, assim que endureça. Frutas como mamão e kiwi também podem ser usadas para fazer este experimento, pois contém as enzimas papaia no mamão e ficcina que também quebram as ligações que formam as proteínas. As proteínas são importantes para o funcionamento dos organismos, são formadas por aminoácidos e estes ligam-se através de ligações peptídicas, formando a proteína que sofrerá posterior modificações estruturais (modelo tridimensional), que são formas ativas para realizar suas funções específicas no organismo, como defesa, transporte de oxigênio, etc. Quando tais ligações são quebradas as proteínas ficam desconfiguradas, perdendo o poder de ação. A quebra das ligações também pode ocorrer por mudanças de temperatura, pH, produtos químicos, etc (LENNINGUER, 2003).

As amostram que continham as frutas bananas e maçãs, endureceram simplesmente porque nestas frutas não há a enzima bromelina ou outra com capacidade de quebrar as ligações formadas pela proteína colágeno, assim não há desnaturação.

Um exemplo que foi dado aos alunos relacionados a função da enzima, foi a utilização de sucos de abacaxi em carnes, ou seja, deixando a carne marinar no suco por alguns minutos, deixando-as mais macia. A ação da proteína bromelina é a mesma sobre a proteína da carne, quebrando suas ligações. A contextualização é importante para o ensino de biologia, pois agrega os conhecimentos científicos para o cotidiano do aluno, fazendo-o associar em ações do dia a dia, percebendo assim que a ciência não está longe da sua realidade.

Com a intenção de superar esses desafios, a contextualização dos conteúdos vem sendo constantemente preconizada e difundida nos documentos que guiam o ensino brasileiro, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000), onde a interdisciplinaridade e a contextualização foram estabelecidas como princípios estruturadores do currículo do Ensino Médio (DURÉ; ANDRADE; ABILIO, 2018 p,261).

Outras indagações foram levantadas para os alunos, como: Onde podemos localizar proteínas, quais suas funções e importância? Muitos alunos responderam

que podem ser encontradas no corpo humano, que são importantes para o funcionamento do organismo. Além disso explicou-se aos alunos que existem proteínas que constituem por exemplo a pele (colágeno) o cabelo (queratina), proteínas que defendem o organismo, como as do sistema imunológico, que transportam oxigênio (hemoglobina) e tantas outras.

Sobretudo é relativamente fácil no ensino de biologia, e demais ciências associar conceitos, que permitem explorar diversos conteúdos, na qual se correlacionam. Assim foi possível associar as atividades das enzimas, como sendo uma proteína, na qual são tipos específicos de proteínas produzidas pelos organismos.

A BNCC (2017) propõe a interdisciplinaridade e contextualização de conhecimentos para que os alunos possam aprender articular vários conteúdos em diversas vertentes e desenvolver habilidades, como interpretação de situações, argumentar, desenvolver pensamento crítico para que se tornem cidadãos, que saibam se impor em frente as situações cotidianas.

a)

Muitos alunos responderam que gostam, mas não justificaram, cerca de 29% dos alunos, porém houve alunos que deixarem a resposta em branco (26%), 6% responderam que não gostam, como o A15 segundo o excerto, *“porque não acho divertido”*. Cerca de 35% dos alunos afirmaram gostar e justificaram suas respostas. Segundo alguns relatos:

As aulas ficam diferentes, acredito que a gente fica mais interessado no assunto. (A18)

Porque além de termos a oportunidade de vê como acontece as pesquisas, ganhamos mais experiências nas atividades que estão sendo estudadas. (A34)

Agente aprendi muita coisa, é bem legal. (A11)

Desperta curiosidade e é bom aprendermos melhor. (A23)

Segundo os relatos dos alunos, que justificaram suas respostas, as aulas práticas experimentais, tornam a aprendizagem mais interessante, mais divertida e melhora a compreensão. O relato do aluno A34 na qual afirma que *“além de termos a oportunidade de vê como acontece as pesquisas, ganhamos mais experiências”* reforça a ideia de um ensino contextualizado, voltados para a realidade dos alunos, com um ensino ativo, e potencializa um ensino voltado para a aprendizagem

significativa. Aquela que faz sentido no cognitivo do aluno (AUSUBEL, 2003, MOREIRA, 2012b).

O fazer de forma ativa leva a experiência individual ou coletiva, dos alunos. As atividades desenvolvidas pelos próprios alunos, de forma prática, geram boas experiências e aprendizado, além de criar um sentimento bom e prazeroso voltados para a atividade (SOUZA; ARAÚJO, 2020). Demonstrando as potencialidades das aulas práticas experimentais.

b) Você gostaria de ter mais atividades como esta? Justifique sua resposta

A partir das categorias de respostas, 85% dos alunos relataram que contribui, e agregam ao ensino. Outros alunos (6%) responderam que não e preferem aulas teóricas, 12% dos alunos não responderam a pergunta. Segundo relatos de alguns alunos enquadrados na categoria contribui, e agregam ao ensino:

Sim, as aulas práticas contribuem muito na nossa aprendizagem pois é uma forma divertida e fácil de aprender. (A13)

Sim, aulas práticas contribuem melhor no desenvolvimento e interatividade. (A9)

Sim, porque a gente tira dúvidas e fica muito bom Aulas teóricas é bom, mas a pratica é muito interessante, você ver o projeto, pode agregar muito na nossa aprendizagem. (A8)

acredito que fica mais fácil de compreender o assunto (A18)

Segundo as percepções dos alunos em relação às práticas /experimentais há uma nítida sensação de prazer em realizar atividades como está, a exemplo do relato do aluno A9, onde afirma sobre a interatividade. Essa interatividade é estabelecida entre alunos-alunos, e alunos-professor. Onde há uma troca de informações, que geram conhecimentos.

Tais recursos favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois propiciam meios de motivá-los e envolvê-los ao conteúdo que está sendo discutido, proporcionando, assim, uma melhor compreensão e interpretação do que está sendo trabalhado (NICOLA; PANIZ, 2016, p.358).

A sensação de prazer demonstrada pelos alunos em seus relatos, trazem motivação, em querer buscar novas informações e querer aprender determinado conteúdo. Por isso é importante a utilização dos recursos didáticos como forma de

diferenciar as aulas e um ferramenta de motivação para o ensino de ciências “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” (SOUZA, 2012 p.111). Os recursos didáticos podem ser qualquer material construído pelo professor para diversificar suas aulas, tais como aulas experimentais, aulas de campo, atividades por investigação, jogos didáticos, etc.

C) Você conseguiu compreender melhor sobre a ação das enzimas e proteínas através do experimento? Justifique

A maioria dos alunos (cerca de 74%) relataram suas respostas, explicando o que havia ocorrido no experimento e suas impressões da atividade e 26% não responderam a questão. Segundo os relatos:

Sim com a aula prática deu pra entender, para não ficar só na teoria aprender na pratica. (A14)

Sim porque vemos como a ação da enzimas reage na proteínas. (A2)

Sim, pois podemos analisar melhor a reação de cada um das enzimas e das proteínas. (A7)

sim, aprendi por conta que fizemos um exemplo como mostra a ação de cada experimento. (A26)

O relato do aluno A14 demonstra a sensação dos alunos frente as aulas teóricas, relacionando-a à prática. As aulas de ciências em si deveriam ser sempre relacionadas teoria/prática, pois as aulas teóricas muitas vezes acabam sendo um impasse pelo excesso de informação, juntamente com a falta de contextualização das informações, além de conceitos muito abstratos. Com a adição de aulas práticas, permitem verificar, as informações trabalhadas na teoria, potencializando a aprendizagem.

Os professores, ao deixarem de utilizar atividades práticas, podem estar incorporando formas de ação presentes historicamente no ensino, pautado pela abordagem tradicional, sem maiores reflexões sobre a importância da prática na aprendizagem das Ciências (ANDRADE; MASSABNI, 2011 p.836).

Além de restringir o contato dos alunos com metodologias alternativas, e mantendo as formas tradicionais históricas de ensino. Fica evidente que as práticas,

fazem com que os alunos fiquem mais dispostos a querer aprender, porque participam de forma ativa, fazendo parte do processo, além de serem motivados a realizar tais atividades, a construir seu próprio conhecimento.

Nesta perspectiva, o professor pode propor problemas na forma de pequenos experimentos afim de permitir aos alunos realizarem um conjunto de observações, tarefas de classificações, entre outras, cabendo, ao docente, um papel de orientador da aprendizagem (CAMPANÁRIO; MOYA, 1999 apud ANDRADE; MASSABNI, 2011 p.837).

A importância da atualização e inovação de metodologias, por parte do professor é essencial para possibilitar os estudantes a criarem experiências sobre outras formas de aprender, além de propiciar momentos mais dinâmicos que aguçam a curiosidade e prazer em aprender.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo apresentar uma proposta de ensino que possa estimular a curiosidade e o gosto dos alunos pela ciência, participando de forma ativa no processo de Ensino-Aprendizagem . Além de ser um incentivo para os professores da rede pública buscarem novas metodologias para o ensino de Ciências , possibilitando o envolvimento de seus alunos, compartilhando informações de uma forma mais lúdica e dinâmica , descentralizando o ensino teórico em sala de aula, além de obterem uma nova visão sobre como o conhecimento é adquirido.

REFÊRENCIAS

ANDRADE, M.L.F. O Desenvolvimento de Atividades Práticas na Escola: Um Desafio Para os Professores de Ciências. ***Ciência & Educação***, v. 17, n. 4, p. 835-854, Campinas 2011.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Platano edições técnicas: Lisboa, 2003

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BASSOLI, F. O processo de apropriação da bioexposição “a célula ao alcance da mão” em um centro de ciências: desafios da mediação. *Rev. Ensaio*, v15.pp 155-174. Belo Horizonte,2013.

BATISTA, L. N & Aguiar, J. V . **Diálogos Possíveis: Articulações Dos Saberes Locais Com O Ensino de Botânica**. Revista Pedagógica, v.23, p. 1-24. ISSN 1984-1566 (on-line) ISSN 1415-8175 (impressa).

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB,2017. Disponível em > <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acessado em 12 de abril de 2022

CLEOPHAS, M.G. Ensino por investigação: concepções dos alunos de licenciatura em Ciências da Natureza acerca da importância de atividades investigativas em espaços não formais. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 266-298, maio/ago. 2016.

COELHO, M.A; DUTRA, L.R. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria cognitivista. **Caderno de Educação**, ano 20 - n. 49, v.1, 2017/2018 - p. 51 a 76

LEGGINNER,A.L;NELSON,D.L;COX,M.M. Principios de Bioquímica.3ed.São Paulo: Sarvier.957 p. ISBN 8573781254 (enc). 2003

MASSABNI,V.G; ANDRADE,M.L.F. O Desenvolvimento de Atividades Práticas na Escola: Um Desafio para os Professores de Ciências. **REV. Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Matemática, Vitória, 2017.

DURÉ, R. C.;ANDRADE,M.J.D.; ABILÍO, F.J.P. Ensino de Biologia e Contextualização do Conteúdo: Quais Temas o Aluno de Ensino Médio Relaciona Com o Seu Cotidiano?. **REV. Experiências em Ensino de Ciências** V.13, No.1-2018

MOREIRA, M. A. O Que é Afinal Aprendizagem Significativa? . **Revista Curriculum, La Laguna**, 25: 29-56, 2012^a

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F.S. Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel. 2ed.São Paulo: **Centauro**,2006.

MOREIRA, M.A. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa .Adaptado e atualizado, em 1997, de um trabalho com o mesmo título publicado em o ensino. *Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio- Linguística*, Ponte vedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, N° 23 a 28: 87-95, 1988. Publicado também em *Cadernos do Aplicação*, 11(2): 143-156, 1998. Revisado e publicado em espanhol, em 2005, na **Revista Chilena de Educação Científica**, 4(2): 38-44. Revisado novamente em 2012b

NICOLA, J; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. ISSN 2525-3476.

PROETTI, S. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativa como Métodos de Investigação Científica: Um Estudo Comparativo e Objetivo .- **Revista Lumen**-ISSN: 2447-8717, 2018 .

SILVA, M. A. S. et al. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: **VII CONNEPI.**, 7, Palmas, 2012 Anais do VII C

SOUZA, E.A; ARAÚJO, J.N. Sequencia Didática no Ensino da Diversidade de Crustáceos: Contribuição para a Formação Científica na Educação Básica. Rev. **Experiências No Ensino de Ciências.** V.15 No 3. p.



AUTORES

Adriana Rosely Magro

Tutora do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas, professora associada II da Ufes, mestre pela Unoeste, São Paulo e doutora em educação pela Ufes, fez estágio doutoral na L' Università Sapienza di Roma, licenciada em Educação Artística pela UEL.

Alex Maciel de Jesus

Licenciando em Geografia (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês). Atuou nos programas de formações de professores: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Geografia "Interlocuções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local" - Edital CAPES 07/2018; e no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Projeto Institucional "Relação dialógica entre o contexto dos alunos e o conhecimento sistematizado: uma proposta interdisciplinar para a formação básica comum nacional" - Edital CAPES PRP 01/2020.

Alice Dilma Oliveira da Silva

Bolsista do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas, licencianda em Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras.

Amanda Lopes Bezerra

Graduanda no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente está envolvida no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), além de ter participado do Projeto de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa (2022) da UFCG, campus sede. Tem interesse na área de Linguística, especialmente por temas que envolvem análise do discurso, o uso das tecnologias no ensino e formação docente.

Bruna Duda Piumbini

Bolsista do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas, graduanda em Ciências Biológicas ABI na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras.

Caroline do Rosario Nascimento

Bolsista do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas, licencianda em Química na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras.

Clovis Costa dos Santos

Mestre em Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e licenciado em Geografia (IF Baiano Campus Santa Inês). Atualmente, é professor do Instituto Federal Baiano, campus Teixeira de Freitas. Integrou o quadro permanente de professores da Secretaria Estadual da Educação (BA). É membro do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano (NEQA).

Debora Silva Rabelo

Egressa do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas, graduanda em Ciências Biológicas ABI na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras.

Eliandra Araújo Souza

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas, foi bolsista do projeto de iniciação científica e tecnológica, integrante do diretório de pesquisas em ensino de ciências em espaços não formais com publicações na área, além de participar do programa de residência Pedagógica e Pibid.

Eryck Dieb Souza

Professor SME Canindé-CER: Doutorando em Educação - UFC.

Fernando Rodrigues Nascimento

Professor da EEEP Júlio França, Licenciado em Matemática.

Francisco Antonio Nascimento

Professor da Rede Estadual do Ceará, Mestre Ensino de Ciências e Matemática – UFC, Membro do Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-

TERCOA / UFC), Membro do Laboratório de Pesquisas e Avaliações Métricas e Cultura Digital Maker (LABPAM/CDMaker) e-mail. professortoinhonasc@gmail.com

Getuliana Sousa Colares

Professora SME Pindoretama-CE: Mestre em Educação - UFC.

Jander Tavares de Souza

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas, mestre, professor da rede pública de Ensino e preceptor do programa de Residência Pedagógica da universidade do Estado do Amazonas.

Jocilene dos Santos F. da Silva

Licencianda em Geografia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês. Atuou como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Desenvolve trabalhos nas áreas de educação e ensino de Geografia.

Joice Maria Scheibel

Graduanda em Licenciatura em Química, Bacharel em Química Industrial e Mestre em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciência dos Materiais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

José Hélder Pinheiro Alves

Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande.

Josenildo Almeida dos Santos

Licenciando em Geografia (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês). Atuou nos programas de formações de professores: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Geografia "Interloquções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local" - Edital CAPES 07/2018; e no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Projeto Institucional

"Relação dialógica entre o contexto dos alunos e o conhecimento sistematizado: uma proposta interdisciplinar para a formação básica comum nacional" - Edital CAPES PRP 01/2020.

Katiúscia Nobre Borba

Pós Doutoranda de Desenvolvimento Tecnológico Industrial do CNPq - Nível A pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ketlen Koide de Jesus

Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas, foi bolsista do programa de Residência Pedagógica projeto 2020 - 2021.

Marcelo Eichler

Doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Maria Rosilane da Costa

Coordenadora da EEEP Marta Giffoni, Mestre em Educação - UFC.

Matheus Santana da Silva Nascimento

Graduando do curso Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande.

Monique de Souza Rosa

Possui graduação em Química Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Atualmente cursa Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com inclinação para área de tecnologias no ensino e metodologias no ensino de química, com apreciação a área de meio ambiente. Participou de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com o tema Whiskers de Celulose: Obtenção e Aplicações. Atua na área da indústria química, como operador de SDCC, atuando no controle de processos de produção de produtos químicos na multinacional CMPC - Celulose Riograndense. Também atuou na área de laboratório industrial na mesma empresa.

Natalia Lepaus Loureiro

Egressa do grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educação: Licenciaturas, licencianda em Matemática na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras.

Railan Brito de Almeida

Licenciando em Geografia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês. Acumulou experiências como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Rayane de Andrade Silva

Graduanda do curso Letras-Português pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande.

Robson de Jesus Andrade

Licenciando em Geografia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês. Acumulou experiências como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os principais temas de interesse são: agroecologia e agricultura familiar.

Sônia Mendes Ferreira

Licencianda em Geografia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês. Atuou como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Desenvolve trabalhos nas temáticas de educação, ensino e participação social.

Valdiane Souza de Argolo

Licencianda em Geografia (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês). Possui curso técnico profissionalizante em Agropecuária (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês). Atuou nos programas de formações de professores: Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Geografia "Interloquções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local" - Edital CAPES 07/2018; e no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Projeto Institucional "Relação dialógica entre o contexto dos alunos e o conhecimento sistematizado: uma proposta interdisciplinar para a formação básica comum nacional" - Edital CAPES PRP 01/2020. Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano - NEQA, com vínculo de interesse na linha de pesquisa: Territorialização do capital e resistência camponesa. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente em temas relacionados a referida área, a saber: Questão agrária, campesinato, movimentos sociais de luta pela/na terra e educação do/no campo.

Wendel Melo Andrade

Professor da Rede Estadual do Ceará, Doutor em Educação - UFC.



ISBN 978-658459992-5



9

786584

599925