

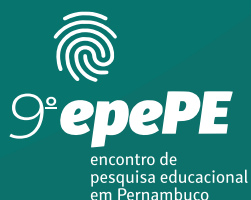
DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DIANTE DA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

ANAIS DO 9º. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

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

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

Volume I



Apoio:



Parceria:



Realização:



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

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

ANAIS DO 9º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO

VOLUME I (GT 1 ao GT 5)

 Fundação
Joaquim Nabuco

2024





9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

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

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

Parceiros

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

Realização

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



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

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

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da democracia. Anais do 9º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (9º epePE) v. 1 (GT 1 ao GT 05) / Verônica Soares Fernandes, Tatiana Cristina dos Santos de Araújo, Ana de Fátima P. de Sousa Abranches e Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino (organizadoras) [recurso eletrônico] / Fundação Joaquim Nabuco; Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE: Realize Eventos, 2024. v. 1 (GT 1 ao GT 05).

ISSN 2176-8153.

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

1. Diversidade étnico-racial. 2. Educação Ambiental. 3. Formação docente. 4. Ensino-aprendizagem. 5. Ensino médio. I. Título.

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714



**Fundação
Joaquim Nabuco**

Márcia Angela da Silva Aguiar
Presidenta da Fundação Joaquim Nabuco

Wilson Fusco

Diretor de Pesquisas Sociais (Dipes)

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches

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

Verônica Soares Fernandes (Fundaj)

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (UFPE)

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches (Fundaj)

Orquídea Maria de Souza Guimarães Paulino
(UFPE)

Coordenação Geral

Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE)

Cibele Maria Lima Rodrigues (Fundaj)

Viviane de Bona (UFPE)

Luis Henrique Romani de Campos (Fundaj)

Coordenação do Comitê Científico

Orquídea Maria de Souza Guimaraes Paulino (UFPE)

Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (UFPE)

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa (UFPE)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Adriana Dourado Martins (Fundaj)

Fernanda Lênita Souza da Silva (UFPE)

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos (UFPE)

Coordenação de logística e Infraestrutura

Viviane Toraci Alonso de Andrade

Karla Veloso

Coordenação de Comunicação

Edneida Rabêlo Cavalcanti (Fundaj)

Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa (UFPE)

Luana Rayza da Silva Santos (Fundaj)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Coordenação de atividades culturais

Jonas Gabriel de Oliveira Gomes (UFPE)

Luana Rayza da Silva Santos (Fundaj)

Luciana Ferreira dos Santos (UFPE)

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos (UFPE)

Coordenação de monitores

Suiany Carvalho Padilha (Fundaj)

Verônica Soares Fernandes (Fundaj)

Coordenação de minicursos

Jessica Carine Santos (Fundaj)

Desenvolvimento e manutenção do site

Amanda Dantas Vieira (Fundaj)

Maria do Carmo Gonçalo Santos (UFPE)

Morgana Marcelly Costa Marques (UFPE)

Maria Isabel Teofilo De Souza (UFPE)

Fernanda Lênita Souza da Silva (UFPE)

Elisa Duarte Nascimento (Fundaj)

Cláudia Marina Rodrigues Porto (Fundaj)

Tamara Maciel dos Santos (Fundaj)

Integrantes das Comissões

PROGRAMAÇÃO GERAL

22/10/2024 (Terça-feira)	
8h	Credenciamento - Centro de Educação(CE) UFPE/Recife
8h30 9h às 12h Abertura	<p>Apresentação cultural - Orquestra ONG Giral</p> <p>Mesa de Abertura Conferência de Abertura com o tema: “Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) diante da necessidade de fortalecimento da Democracia”.</p> <p>Prof. Dr Luiz Fernandes Dourado (UFG) Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG) Coordenação: Profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar (Fundaj) Local: Concha Acústica/UFPE</p>
14h às 16h Sessões simultâneas	<p>Sessão 1 - O Processo Autobiográfico na Formação Inicial e Continuada de Professoras e Professores: Narrativas do seu Caminhar Autoformativo Prof. Dr. Lemerton Matos Nogueira (UPE/Petrolina) Profa. Me. Ana Carolina Moura Bezerra Sobral (UFRPE) Profa. Dra. Carolina Santos de Miranda (UFPE) Coordenação: Profa. Dra. Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE) Local: sala – B08</p> <p>Sessão 2 - Experiências em Tecnologias na Educação Profa. Dra Viviane Toraci (Fundaj/ProfSocio) Profa. Dra Flávia Peres (UFRPE) Profa. Dra Sônia Fortes (UPE) Coordenação: Prof. Dr. Odair França de Carvalho (UPE/Coordenador de Projetos e Extensão) Local: sala – B10</p> <p>Sessão 3 - Filantropocapitalismo, financeirização da Educação e Valorização Profissional Profa. Dra Theresa Adrião (Unicamp) Prof. Dr. Paulo Rubem Santiago (UFPE) Profa. Dra. Maria Dilméia Espíndola Fernandes (UFPE) Coordenação: Profa. Dra Janete Azevedo (UFPE) Local: Auditório do Centro de Educação</p>

22/10/2024 (Terça-feira)	
14h às 16h Sessões simultâneas (continuação)	<p>Sessão 4 - A política de Educação em Tempo Integral em Pernambuco e o Plano Nacional de Educação Profa. Ivete Caetano de Oliveira (Sintepe) Profa. Dra Tarcia Regina da Silva (Secretaria Estadual de Educação) Coordenação: Profa. Dra Rachel Costa de Azevedo Mello (UFRPE/PPGECI) Local: sala – B12</p> <p>Sessão 5 - A formação de professores alfabetizadores no contexto do Programa Criança Alfabetizada Prof. Dr. Lourival José Martins Filho (DIFOR/SEB/MEC) Profa. Dra. Adelia Nunes Mendes (UNIFAP) Profa. Dra. Telma Ferraz Leal (UFPE) Coordenação: Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE) Local: Anfiteatro Iracema Pires</p>
16h às 18h	<p>Comunicações orais</p>

23/10/2024 (Quarta-feira)	
8h às 10h	<p>Comunicações orais – Centro de Educação (CE)/UFPE</p>
10h às 12h Sessões simultâneas	<p>Sessão 6 - Educação Infantil no Brasil: o desafio da reconstrução das políticas Profa. Dra Rita Coelho (MEC) Profa. Dra Célia Santos (Feipe/Mieib) Profa. Dra Liz Ramos (Centro Luiz Freire) Coordenação: Patrícia Maria Uchoa Simões (Fundaj) Local: Auditório do Centro de Educação</p> <p>Sessão 7 - Contribuições dos Movimentos Sociais a renovação da educação Prof. Dr. Alex Ratts (UFG/UFMA) Profa. Dra. Carmen Silva (SOS Corpo) Prof. Dr. Mauricio Antunes (Fundaj) Coordenação: Prof. Dr. Moisés Santana (UFRPE) Local: sala – B08</p> <p>Sessão 8 - Sociologia no Novo Ensino Médio Prof. Dr. Joanildo Burity (Fundaj/ProfSocio) Profa. Dra Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (Unesp - SBS) Coordenação: Profa. Dra. Viviane Toraci (Fundaj/ProfSocio) Local: sala- I01</p>

23/10/2024 (Quarta-feira)	
10h às 12h Sessões simultâneas (continuação)	<p>Sessão 9 - As políticas de ação afirmativa nos programas de pós-graduação em educação: reflexões sobre os desafios no contexto de Pernambuco Profa. Dra Joana Celia dos Passos (UFSC) Prof. Dr. Carlos Sant'Anna (Fundaj) Profa. Dra Adlene Arantes (UPE) Prof. Dr. José Nilton de Almeida (UFRPE) Coordenação: Profa. Dra Dayse Moura (UFPE) Local: sala – I05</p> <p>Sessão 10 - Indicadores de justiça nas práticas avaliativas educacionais Profa. Dra. Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto (UFPE) Profa. Dra. Vanessa Azevedo Cabral da Silva (UFPE) Profa. Dra. Crislainy de Lira Gonçalves (UPE) Coordenação: Patrícia Irene dos Santos (UniFAFIRE) Local: Anfiteatro Iracema Pires</p> <p>Sessão 11 - Repensando as aprendizagens no sistema educacional público a partir na Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Profa. Dra Ana Célia Silva Menezes (UFPB/RESAB) Me. Edilene Babosa Pinto (FUNDAJ/RESAB) Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva (UFPI) Coordenação: Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis (UNEB/PPGESA/RESAB) Local: sala – B10</p>
13h às 14h	Apresentação cultural - Cantora Thay
14h às 16h	Comunicações orais – Centro de Educação (CE)/UFPE
16h às 18h	<p>Lançamento de livros – Hall de entrada do Centro de Educação (CE)/UFPE Apresentação cultural - Músicos da Escola João Pernambuco (Várzea)</p>

24/10/2024 (Quinta-feira)	
8h às 10h	Comunicações orais – Centro de Educação (CE)/UFPE
10h às 12h Sessões simultâneas	<p>Sessão 12 -Tecnologias, Educação e Cinema Profa. Dra Márcia Ângela da Silva Aguiar (Fundaj) Prof. Dr. José Maria da Silva Ribeiro (UFPE) Profa. Ingrid Xavier Gomes dos Santos (TRELA Audiovisual) Coordenação: Prof. Dr. Marcelo Sabbatini (UFPE) Local: sala B12</p>

24/10/2024 (Quinta-feira)	
10h às 12h Sessões simultâneas (continuação)	<p>Sessão 13 - Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio de Qualidade: críticas, consensos frente a projeto de Lei 5.230/23, materialização das metas do Plano Nacional de Educação Prof. Dr. José Nildo Alves Caú (IFPE) Prof. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (UFPE/CAA) Profa. Dra Marise Nogueira Ramos (UERJ/FIOCRUZ) Coordenação: Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior (IFPE) Local: Anfiteatro Iracema Pires</p> <p>Sessão 14 - Educação em Direitos Humanos e Militarização da Educação Profa. Dra Miriam Fábria Alves (UFG) Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso (UPE) Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos (UNB) Coordenação: Profa. Dra Aida Monteiro (UFPE) Local: Auditório do Centro de Educação</p> <p>Sessão 15 - Contribuições dos Movimentos Sociais a renovação da comunicação social Antonio Martins (Portal Outras Palavras) Prof. Dr. Luiz Carlos Pinto Júnior (UNICAP) Jackson Augusto (Movim. Negro Evangélico) Coordenação: Prof. Dr. Rui Mesquita (UFPE) Local: sala – B08</p>
13h30 às 15h30	Comunicações orais – Centro de Educação (CE)/UFPE
15h30	Apresentação cultural – Coral da FUNDAJ
16h30 às 18h Encerramento	<p>Mesa de encerramento: Perspectivas futuras da educação, a partir do novo PNE: conquistas e desafios Prof. Dr. Alfredo Gomes (UFPE) Profa. Dra. Márcia Ângela Aguiar (Fundaj) – Coordenação Local: Auditório do CE/UFPE</p>

PROGRAMAÇÃO DE MINICURSOS

PERÍODO: 14 A 18/10/24 (ON-LINE)

N.	Nome	Dias	Horário
1	A tecnologia como ampliação da capacidade técnica humana: incorporando as ferramentas de Inteligência Artificial à escrita acadêmica Prof. Luís Felipe da Silva e Luiz Batista de Oliveira Neto	15	14 as 16h
		16	9 as 11h
2	Aspectos macroeconômicos dos orçamentos públicos e do financiamento da educação pública no país Prof. Paulo Rubem Santiago	14 e 17	9 as 11h
3	Relação Educação e Cultura: perspectivas para a formação docente Profas. Fabiana Cristina da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz	17 e 18	10 as 12h
4	Como criar projetos de Iniciação Científica inovadores na Educação Básica com uso da metodologia CANVAS Profas. Maria Ana Paula Freire da Silva e Márcia Gonçalves Nogueira.	17 e 18	14h às 16h
5	Diversidade e educação inclusiva: práticas acadêmicas inclusivas para estudantes com deficiência Profas. Waydja Cybelli Cavalcanti Correia e Gilvaneide Ferreira de Oliveira.	16	13h30 às 15h30 16h às 18h
6	Linguagem Inclusiva de Gênero na Escola: currículo, projeto didático e prática docente Prof. Iran Ferreira de Melo	16 e 17	14h às 16h
7	Nova Gestão Pública e Mudanças na Cultura Organizacional Escolar Prof. Raimundo Nonato Ferreira, Iágrici Lima, Rafaela Soares Celestino, Ana Cláudia Oliveira da Silva, Isaias Julio de Oliveira.	15 e 16	14h às 16h

N.	Nome	Dias	Horário
8	O exercício do cuidado na formação de professores e professoras: uma vivência transdisciplinar e autoformativa Profas. Carolina Santos de Miranda e Fausto José de Araújo Muniz	16 e 18	14h às 16h
9	Projetos e relatos de experiência: a escrita de si nas (e para as) vivências escolares Profas. Edvânea Maria da Silva e Virginia Celia Pessoa de Freitas	17 e 18	14h às 16h
10	Tecnologia Assistiva para a acessibilidade na Educação Básica e no Ensino Superior Profas. Renata Carvalho da Silva e Waydja Cybelli Cavalcanti Correia	17 e 18	14h às 16h
11	A mediação cultural como prática pedagógica Profa. Niara Mackert	16 e 17	19 as 21h
12	Avaliação dos Planos Decenais subnacionais de Educação: referenciais teóricos e instrumentais metodológicos Prof. Alcivam Paulo de Oliveira	14 e 15	19 as 21h
13	Como educar emoções? Profa. Carla de Paula Silva Campos	14 e 17	19 as 21h

COORDENAÇÃO DOS GRUPOS TEMÁTICOS

1 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL

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

2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

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

3 - CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

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

4 - FORMAÇÃO DOCENTE

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

5 - ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

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

6 - GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

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

7 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

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

8 - POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

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

9 - MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

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

10 - EDUCAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS

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

11 - TRABALHADORES E EDUCAÇÃO

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

12 - CULTURA ESCRITA, LINGUAGEM E SOCIEDADE

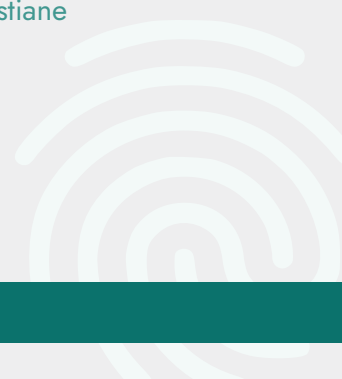
Andrea Brito (UFPE), Eliana Albuquerque (UFPE), Leila Britto (UFRPE) e Abda Vieira de Souza (UPE)

13 - CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

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

14 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

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



15 - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

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

16 - ARTES/EDUCAÇÃO

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

17 - APRENDIZAGENS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

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

18 - DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

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

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

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

20 - RELIGIÃO, ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

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

21 - EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

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

22 - ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

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

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

Agradecemos aos que se empenharam para o êxito do evento.



18 ANOS DO EPEPE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

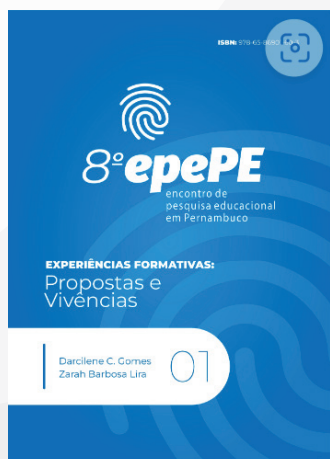
Em sua 5ª. Edição (28 e 29 de agosto de 2014) teve como tema “Educação e Desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação” e ampliou para 11 o número de eixos: 1 - Educação, currículo e diversidade cultural; 2 - Educação socioambiental; 3 - Processos de ensino-aprendizagem e avaliação; 4 - Formação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

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

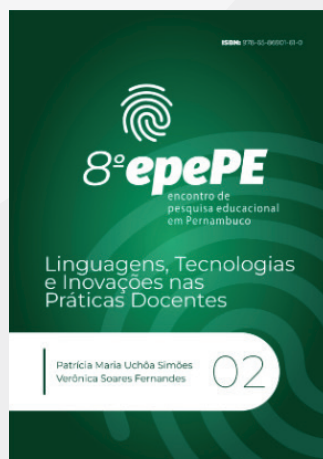
O VII EPEPE, realizado no período de 26 a 28 de setembro de 2018 com o tema “Diálogos entre saberes: rupturas epistemológicas na pesquisa em Educação”. O evento contou com 21 eixos, a inscrição de 1.664 pessoas, a apresentação de 506 comunicações orais, 07 relatos de experiência e 24 minicursos. Com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

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

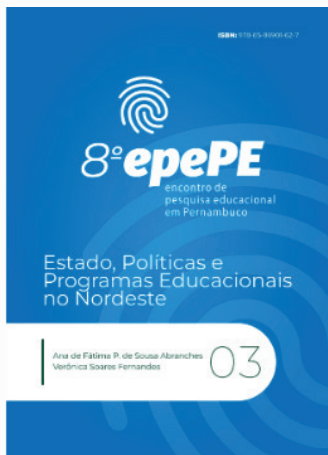
Com os trabalhos indicados, foram publicados quatro ebooks com os artigos completos:



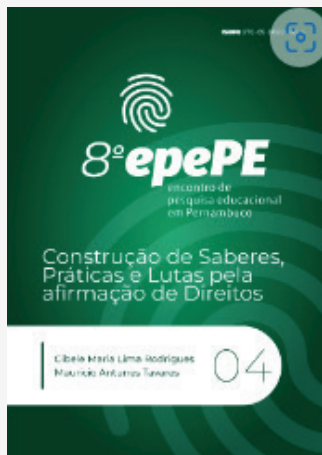
[E-BOOK 1 VIII EPEPE |
Plataforma Espaço Digital](#)



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



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



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

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

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

SUMÁRIO

“SEGURA O COCO!” MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IDENTIDADE 54

Maria Clara Gomes Pereira da Silva
Anderson Kleyton Batista de Menezes
Suzana Teixeira de Queiroz

20 ANOS DAS DCNS DE ERER E O ENSINO DE SOCIOLOGIA 59

Rayza Almeida da Hora Silva
Lenivaldo Idalino de Oliveira Júnior
Artur Santos Souza Silva

A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIOLOGIA AFRO-DIASPÓRICA: UMA AGENDA DE PESQUISA 65

Bruno Ferreira Freire Andrade Lira
Alberth Alexander da Silva Pereira
Ingrid Gabriele Prazeres de Menezes
Thaís Pereira Sampaio

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS(AS) ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA COM USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA 71

Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ABREU E LIMA, PERNAMBUCO 77

Daniel do Vale Silva

**ANÁLISE PRAXEOLÓGICA DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A RECOMPOSIÇÃO DAS
HABILIDADES NÃO CONTEMPLADAS PELO POVO FULNI-Ô 83**

Marivânia da Silva Aragão Xavier (Yatsasa)

Almir de Lima Serpa

**ARTICULANDO SABERES ANCESTRAIS: RELATO DE UMA
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS
OBRAS DE INALDETE PINHEIRO NUMA ESCOLA DA CIDADE DO
RECIFE 88**

Daniele Maria Soares de Carvalho

Gessiane Aline Bezerra e Silva

**AS MULHERES NEGRAS NA LIDERANÇA DE QUILOMBOS EM
PE: UM LEGADO DE RESISTÊNCIA, EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E
CULTURA 96**

Luci Maria da Silva

**CIDADANIA E IGUALDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO
LIBERTADORA NO COMBATE AO RACISMO 104**

Alinne Mayara Barbosa de Moraes

**COMUNIDADE QUILOMBOLA ONZE NEGRAS: NARRATIVAS
SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 109**

Karolina Silva Florêncio

Marcos Antonio Ferreira Guedes

Adlene Silva Arantes

**COSPLAYHISTORIA: UM RELATO SOBRE PERSONAGENS DA
HISTÓRIA 115**

Laurenilda Maria Gomes da Silva

Charles Gomes Martins

Izabel Adriana Gomes de Sena Simões

CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. 120

Fernanda Paula dos Santos Castro

Valquiria Farias Bezerra Barbosa

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE OS(AS) GESTORES(AS) TÊM A VER COM ISSO?..... 126

Aline Batista do Nascimento

Isaias da Silva

EDUCAÇÃO DE EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 132

Luciana Anacleto da Silva

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: EXPLORANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....138

Mileni Fernanda Miranda Da Silva

Abinalda Barboza Gomes de Moraes

Elíude Dias Gondim

Ingrid Maria De Lima Nascimento

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE..... 144

Neilton Felix da Silva

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 149

Natalia Nunes Cavalcante

Adlene Silva Arantes

ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR..... 154

Marcos Antonio Ferreira Guedes

Danielle Karla Martins da Silva

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO POPULAR: RELAÇÕES
ÉTNICOS RACIAIS DESDE A INFÂNCIA 158**

Valquíria Maria da Silva

Dijaci Rosa Ferreira

Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães

GENTE DE TODA COR: DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA 163

Débora Kelly Ferreira Vasconcelos

Odaléa Feitosa Vidal

**ÌYÁLÓDE ÌYÁ AWO – O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA
OXUMCENTRADA NAS COMUNIDADES TERRITORIAIS
TRADICIONAIS DE TERREIRO 169**

Miguel Henrique Cruz de Santana

Well Bustoff Lemos Silveira

**LEI 10.639/03 E A GEOGRAFIA: UMA OUTRA HISTÓRIA DA
DISCIPLINA ESCOLAR? 176**

Natália Farias de Barros

**LINGUAGEM E RAÇA: DIÁLOGOS ENTRE A PRAGMÁTICA
CULTURAL PRETA E OS ESTUDOS TOPONÍMICOS 182**

Maria Beatriz Santos Vieira

Marco Antonio Lima do Bonfim

LITERATURA INFANTIL NEGRA E A PRIMEIRA INFÂNCIA 188

Ayodele Floriano Silva

**MULHERES NEGRAS E SUAS EPISTEMOLOGIAS ANCESTRAIS:
CONTRIBUIÇÕES NO NOVO PNE 193**

Maria José dos Santos

Graça Elenice dos Santos Braga

**MULHERES NEGRAS EM CARGO DE GESTÃO NAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DO RECIFE: UM OLHAR INTERSECCIONAL 198**

Maria Juliana dos Santos Farias
Raphael Guazzelli Valerio

**NARRATIVAS NEGRAS EM FOCO: REFLEXÕES E IMPACTOS DAS
AÇÕES DO CINEAB COMUNITÁRIO 205**

Michel Platini da Silva Oliveira
Dayse Cabral de Moura

**O “VIVIR” SABOROSO COLOMBIANO: NOVAS POSSIBILIDADES
DE ESPERANÇAR E RE-EXISTIR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 210**

Wellington Duarte Pinheiro
Dana Milena Chávarro Bermeo
Camila Maria dos Santos

**O HUMOR RACIAL NA CONTRALÍNGUA DE YURI MARÇAL:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO DO PACTO DA
BRANQUITUDE NA PRÁTICA DISCURSIVA DO STAND UP 216**

Jennifer Mayara Carvalho Borges
Marco Antonio Lima do Bonfim

**O PROFESSOR ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA: MÉTODOS DE
ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL 222**

Wilma Nayra Santos Severo
André Mendes Salles

**O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2021) E AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS 227**

Arnaldo Martin Szlachta Júnior
Gisely Capitulino da Fonseca

O SILÊNCIO DA DOCÊNCIA FRENTE AO RACISMO NA ESCOLA 233

Jéssica Raiane Mariano da Silva

**PARA ALÉM DAS PÁGINAS EM BRANCO: UMA ANÁLISE DA
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PERSONAGENS PRETOS NA
LITERATURA INFANTOJUVENIL 238**

Allany Fernanda Oliveira da Silva

Débora Falcão dos Santos

Taynan Iris da Conceição

**PERNAMBUCO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: UMA ANÁLISE QUANTI-QUALITATIVA DO CURRÍCULO
PARA O ENSINO MÉDIO 244**

Anne Vitória Leite Xaves

**PERSISTÊNCIA DO NEGLIGENCIAMENTO DOS SABERES
INDÍGENAS, AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM ESCOLAS DO AGRESTE PERNAMBUCANO 250**

Rodrigo Luan Valentim de Freitas

Luciana Araújo Cavalcanti

Andressa Maisa Sobral da Silva

**PRÁTICAS DISCURSIVAS DE REEXISTÊNCIA DA POPULAÇÃO
NEGRA: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DE ATOS DE FALA
MANDINGUEIROS EM BATALHAS DE SLAM EM PERNAMBUCO 255**

João Felipe da Silva Anselmo

Marco Antonio Lima do Bonfim

**PROCESSOS EDUCATIVOS QUE ABREM GAIOLAS: PRODUÇÃO DE
PRESENÇA, CÍRCULOS DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS ORAIS DE
VIDA 260**

Silvani Maria da Silva

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS: UM DIÁLOGO URGENTE E NECESSÁRIO 265**

Marlen Cristina Mendes Leandro

Volmir José Brutscher

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO 271**

Ana Paula Batista de Arruda

Wagner Lins Lira

**TERRITÓRIO DO OLHAR, O TERCEIRO INCLUÍDO NAS
REPRESENTAÇÕES DO POVO PRETO EM LITERATURAS INFANTIS
AFRO-BRASILEIRAS DE MULHERES NEGRAS RECIFENSES 277**

Hellen Vitoria de Lima Santos

Verônica Ferreira dos Santos

**TRANSDISCIPLINARIDADE ENQUANTO ABORDAGEM
INTEGRADORA PARA OS ESTUDANTES NEGROS NA
PÓS-GRADUAÇÃO 282**

Camila Marques Farias dos Santos

**UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL
NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 287**

Maria de Fátima Oliveira Batista

**VIVÊNCIAS ESCOLARES, COMPREENSÕES E PERSPECTIVAS
DOCENTES E DISCENTES EM TORNO DOS SABERES AFRICANOS,
AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 293**

Mariele Leandra Souza Wanderley da Silva

João Paulo Silva

Luciana Araújo Cavalcanti

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE
REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS DE ÁREAS PROTEGIDAS 298**

Solange Fernandes Soares Coutinho

Tarcísio dos Santos Quinamo

Edneida Rabelo Cavalcanti

**ARTE, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: UTILIZANDO AS ARTES
PLÁSTICAS COMO MEDIADORAS DA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL . 304**

Mariana Guenther

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS E DE
IDENTIDADE ECOLÓGICA 310**

Aline Alves Cavalcanti

Vera Lúcia Chalegre de Freitas

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA UTILIZANDO A PEDAGOGIA
AMBIENTAL – CIRCUITO E CINE AMBIENTAL 317**

Valmir Ramos da Silva

Ângela Maria dos Santos Schepp

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: ESTRATÉGIAS PARA
COMBATER A DESERTIFICAÇÃO 321**

Antônio Ferreira de Oliveira Neto

Edneida Rabêlo Cavalcanti

**FOCO NO MOSQUITO: UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
VOLTADA PARA A PREVENÇÃO DAS ARBOVIROSES 327**

Ariane Pereira da Costa

Rayane Maria Castro da Silva

Mariana Guenther

**MEMÓRIAS DA RELAÇÃO TRANSVERSAL COM A NATUREZA E
COM A EDUCAÇÃO: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA 334**

Renata Carvalho da Silva

Monica Lopes Folena Araújo

**O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS COM
CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: AVANÇOS E DESAFIOS** **339**

Juliana Maria da Silva

PENSAR ECOLOGICAMENTE, CONEXÃO VERDE **345**

Andréa Christina Borges Miranda

PROJETO GALEGO NAS ESCOLAS **349**

Bruna Bezerra

Anielise Campêlo

Karolina Medeiros

**PROJETO GALEGO: SENSIBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS SOBRE O
PRIMATA AMEAÇADO *SAPAJUS FLAVIUS* (MACACO-PREGO-GALEGO)** ... **354**

Andre F. C. Santos

Anielise Campêlo¹

Karolina Medeiros¹

Carla Castro

Barbara Moraes¹

Bruna Bezerra¹

**A ESCOLA DOS SONHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM
MODELO TRANSDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO HOLÍSTICA EM
BANANEIRAS, PARAÍBA** **359**

Adriana Maria da Silva Assunção

Wania Maria Muniz Barbosa de Oliveira

**A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO BEM-ESTAR DE
ADOLESCENTES** **364**

Jusielsikleide Caçula dos Santos

Hugo Monteiro Ferreira

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRPE: A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA INTEGRATIVA 370

Maria Helena Câmara Lira
Andréa Carla de Paiva
Ana Flávia Araújo Pinho

A TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO 377

Maria Rizocleide Soares Frutuoso
Rachel Costa de Azevedo Mello
Rhayssa Ferreira Lima

A TRILHA FORMATIVA “IDENTIDADES E EXPRESSIVIDADES” ATRAVÉS DA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR E INTERSECCIONAL 383

Alyce Joyce Dias Germano

A UTILIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS EM SEU NOVO FORMATO INTERDISCIPLINAR 388

Edja Maria da Silva
Allan Monteiro

ANALISANDO PROJETOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 393

Patrícia Valéria Bemvindo da Silva

ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE DEBATE REGRADO 399

Haíla Ivanilda da Silva

AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO POR PROFESSORES DA CIDADE DE BREJO DA MADRE DE DEUS 404

Hellida Beatriz de Lima Marinho

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Stephanie Kristina Barbosa da Silva

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS, INOVAÇÕES E PERSPECTIVAS
PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA..... 409**

Heliane Diniz do Nascimento Nóbrega
Tayanne Rafaely Lima e Silva

**AVALIANDO COM VOCÊ: UM CAMINHO PARA A ELEVAÇÃO DAS
PROFICIÊNCIAS EDUCACIONAIS..... 415**

Ana Paula Santana
Anderson Silva Gusmão
Edvania Cristina
Liliane Cavalcanti

**COMO UM ACORDE EM SINTONIA: O ESTÁGIO E AS
IMBRICAÇÕES DA TEORIA E DA PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR 422**

José Carlos Miranda da Silva

**CONHECENDO A ESCOLA DOS SONHOS: UMA FORMA DE
PENSAR EDUCAÇÃO A PARTIR DA TRANSDISCIPLINARIDADE..... 428**

Maiara Santos de Souza
Rayanne Luiza Quirino de Lima
Gilvaneide Ferreira de Oliveira

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATO DE ESTAGIAR: A FELICIDADE
CLANDESTINA DAS GRANDEZAS DO ÍNFIMO DE SER PROFESSOR... 434**

Ednaelli Dolôres Vieira da Silva
Beatriz da Silva Monteiro

**CONSOLIDAÇÃO DAS SÍLABAS COMPLEXAS EM ESTUDANTES DO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA 439**

Larissa Nascimento da Silva
Clecio dos Santos Bunzen Júnior

CURRÍCULO, COLONIALIDADE E CONHECIMENTO 445

Raquel da Silva Freitas

**DENÚNCIAS E ANÚNCIOS EM OBRAS FREIREANA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO
MÉDIO 450**

Jose Santos Pereira

Maria de Fátima Gomes da Silva

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NA PESQUISA-AÇÃO 455

Sandra Helena Dias de Melo

**DESAFIOS E SUPERAÇÕES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO
DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ESPAÇO ESCOLAR 460**

Paula Fernanda Déde do Nascimento

**DESIGUALDADES E TRANSFORMAÇÕES NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO 465**

Nathália Maria Rodrigues Azevedo

Severina Maria Mendes

Jevison Cesário Santa Cruz

**DISCURSOS ANTAGÔNICOS FRENTE ÀS POLÍTICAS
HEGEMÔNICAS DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS
POSSIBILIDADES DE (RE)INVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS
PROFESSORES DO AGRESTE PERNAMBUCANO 469**

Stephanie Kristina Barbosa da Silva

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Hellida Beatriz de Lima Marinho

**ELEMENTOS FORMATIVOS DO COTIDIANO ESCOLAR: A
EXPRESSÃO CULTURAL DA HISTÓRIA DAS MÁSCARAS DO
MUNICÍPIO DE BEZERROS-PE 474**

Maria Alana de Araujo Oliveira

**ENSINO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: ESCOLHAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE MORENO/PE 479**

Suzana Ferreira Silva Costa
Adriett de Luna Silvino Marinho
Artur Gomes de Moraes

**ENSINO E AVALIAÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS CONTIDOS NO PROLER 485**

Andréa Duarte da Silva
Magna do Carmo Silva

**ENSINO E AVALIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL: O QUE APONTAM AS PROPOSTAS CURRICULARES
MUNICIPAIS DE RECIFE-PE, VITÓRIA-PE E LAGOA SANTA-MG? 492**

Nathália Késsia de Sousa Campos Albuquerque
Magna do Carmo Silva

**ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UMA DISPUTA PELA
FORMAÇÃO DE JOVENS 500**

Almir Antonio Bezerra
Maria Angélica da Silva

**ESCOLA DOS SONHOS E SEU ENSINO TRANSFORMADOR: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA 506**

Mirela Moreira da Silva Monte
Isabella Maria Franca Severo de Almeida
Cibele Maria Lima Rodrigues³

**ESCOLA DOS SONHOS: UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR E
DEMOCRÁTICA 512**

Akauana Gabriela Silva
Sarah Maria Romualdo de Menezes

**ESTATÍSTICA, LITERATURA INFANTIL E NEGRITUDE: ENSINO E
APRENDIZAGEM DE FORMA INTERDISCIPLINAR 518**

Carla Cristina Cabral Meneses

Gilda Lisbôa Guimarães

**FELICIDADE NA FILOSOFIA: A RELAÇÃO DA FELICIDADE COM O
ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇA 524**

Carlos Alexandre de Oliveira

José Luiz Simões

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
INICIAIS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA FREIREANA 530**

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

Maria De Fátima Gomes da Silva

**JOGOS COMO FACILITADORES NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM 536**

Marcelly Magliano Oliveira

Sintiane Maria Santos da Silva

Ana Beatriz Gomes Guerra

**JORNAL EGBL NEWS: UMA OPORTUNIDADE DE ESCRITA PARA O
ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA 541**

Ana Carolina Floro de Sales

Nelma Menezes Soares de Azevêdo

**NOVO ENSINO MÉDIO, BNCC E O PNL D 2021: IMPACTOS E
DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS DE
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFCE, CAMPUS IGUATU 548**

Ângela Naiza Silva Bernardo

John Matheus Barbosa

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DA BNCC E DO
NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DA
REDE FEDERAL DE ENSINO? 554**

Kaique da Silva Rodrigues

John Matheus Barbosa

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO-TEMPO DE
CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: MODOS OUTROS DE PENSAR
O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO 559**

Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

**O JOGO DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO DA ESCOLA CÍVICO
MILITAR: UM OLHAR A PARTIR DO PÓS ESTRUTURALISMO 564**

Leandra Cristine Pianco da Silva

Viviane Rauane Bezerra Silva

Divane Oliveira de Moura Silva

Katia Silva Cunha

O PAPEL DO FEEDBACK PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA 570

Victor Fernandes de Souza Gomes

Bárbara Micaela Pereira de Araújo Rocha

Kátia Calligaris Rodrigues

**OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS DE “INOVAÇÃO PEDAGÓGICA”
NA POLÍTICA CURRICULAR EM EVIDÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NO BRASIL 576**

Tamires Barros Veloso

Vanessa Azevedo Cabral da Silva

**PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO, POSSIBILIDADES E IMPACTOS 582**

Pablo Henrique Lima de Andrade

José Erivalto Silva Bezerra

Marcella Thaianne de Lima Silva

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE LETRAS-LIBRAS E SEUS DIÁLOGOS COM OS SENTIDOS DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS 589**

Camylla Oliveira Santos
Maria Angélica da Silva

**PRÁTICA EDUCATIVA COM JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES
DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO MUNICÍPIO DE PAULISTA-PE:
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 594**

Milena Fernandes Gomes Pinto
Lilian Barbosa dos Santos
Ivanilso Santos da Silva

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO CICLO DA
ALFABETIZAÇÃO: ORIENTAÇÕES DOS PCN E DA BNCC 601**

Elifalety Silva Maciel Nascimento
Alexsandro da Silva

**PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA
REFLEXÃO EM DIFERENTES ESCOLAS NA CIDADE DO RECIFE 606**

Letícia Medeiros Falcão Ferreira
Aline Vitória de Alcântara Nascimento

**REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO
CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO 611**

Jailton José da Silva

**REFLEXÕES SOBRE A CARTOGRAFIA ESCOLAR E SUA APLICAÇÃO
NO ENSINO DE GEOGRAFIA 617**

Gabriel de Oliveira Silva
Deivide Benicio Soares

**SOCIOLOGIA URBANA ATRAVÉS DE IMAGENS: PERTENCIMENTO,
PATRIMÔNIO E ESPAÇOS DE CONVÍVIO SOB A ÓTICA DE
ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS 623**

Marcelo da Silva Araujo

**TRADUZIR É SUPERAR A SI MESMO: A PRÁTICA CURRICULAR
DOCENTE COMO ESPAÇO DE TRADUÇÃO 627**

Maria Angélica da Silva

**TRANSDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 633**

Ada Maria da Costa Melo

Luan Filipe Barbosa do Carmo

Cibele Maria Lima Rodrigues

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: O ESTÁGIO E AS MUITAS VOZES 639

Suzany Vitória Feitosa de Brito

Áyva Nascimento Alves Costa

**“NEM TRISTE, NEM LOUCA, NEM MÁ”: RELATO DO TRAJETO PARA
O TRATO COM A ORALIDADE EM NARRATIVA CINEMATOGRAFICA .. 646**

Cristiane Severina da Paixão

Débora Amorim Gomes Costa-Maciel

**A CONTRIBUIÇÃO DE UM ESTÁGIO EXTRACURRICULAR NO
CONSELHO REGIONAL DE QUÍMICA: UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA 651**

Nicoli Cordeiro Ferreira

**A EXPERIÊNCIA DE RUPTURA E TRANSIÇÃO NO ESTÁGIO
CURRICULAR 657**

Daniel Victor Rodrigues da Silva

Tatiana Alves de Melo Valério

Renato Castro de Santana

**A FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS NO
PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DE IDIOMAS DA
UFRPE 664**

João Lucas Souza da Silva
Profª Dra Suzana Ferreira Paulino

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DO IFPE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO 669**

Eugênia Alencastro Coutinho de Carvalho Filha
Bruna Tarcília Ferraz

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE PERNAMBUCO 675**

Ingrid Gabriele Prazeres de Meneses
Bruno Ferreira Freire Andrade Lira
Priscilla Braga Beltrame

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROJETO DE
VIDA PARA PROFESSORES DE ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL
DO RECIFE 679**

Janiara Almeida Pinheiro Lima
Neuza Maria Pontes de Mendonça

**A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA PARA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E HUMANA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFPE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 686**

Jonas Gabriel de Oliveira Gomes
Maria Luiza Villar Santana
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

**A IMPORTÂNCIA DA OBRIGATORIEDADE DO ESTÁGIO EM EJA
PARA OS(AS) DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UFPE 692**

Maria Eduarda Lima Maciel

**A PEDAGOGIA DA PRESENÇA COMO MOLA PROPULSORA PARA
A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO SÉCULO XXI: CONTRIBUIÇÕES
PARA A DOCÊNCIA A PARTIR DE VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO E
LINGUAGEM 697**

Luiza Alexandre Borges

Lenilton Damião da Silva Junior

**A PRESENÇA DE PROFESSORES NEGROS NO CATÁLOGO DE
TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2014-2023) 703**

Irene Kessia das Mercês do Nascimento

Virgínia Pereira da Silva Avila

**AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES/AS
INICIANTES: UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A
CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL NAS
REDES DE ENSINO 708**

Marcia Batista da Silva

Maria Joselma do Nascimento Franco

Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DE LÍNGUAS EM
SURUBIM-PE 714**

Marcela Cardoso da Mota França

Suzana Ferreira Paulino Domingos

**CAMINHOS VIVENCIADOS: REFLEXOS DE FORMAR-SE E/OU
TORNAR-SE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 720**

José João da Silva

**FORMAÇÃO ENTRE GRADES: COMO O ENSINO DA PRODUÇÃO
DE TEXTO NAS ESCOLAS PRESÍDIO AUXILIA NO PROCESSO DE
RESSOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS RECLUSOS DE LIBERDADE 725**

Vanilma Karla B. de Freitas

Maria do Rosário da Silva A. Barbosa

**CIÊNCIA, META EDUCACIONAL E PRÁTICA EDUCATIVA:
Delineamentos de um objeto epistêmico da educação e a
Formação docente 730**

Felipe Estevão do Amaral Soeldner
Rodrigo Silva Rosal de Araújo

**Contribuições da monitoria na disciplina de PEPE II:
Aprendizados no acompanhamento de experiências de
pesquisa-ação no campo educacional 733**

Dayane Vieira Leite
Ana Cláudia Oliveira da Silva

**Contribuições da residência pedagógica para a
Formação docente 738**

Luana Santana da Silva
Sirlene Barbosa de Souza

**Contribuições das pesquisas em história da educação
na formação docente 745**

Renata Barbosa Ferreira Neto
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

**Contribuições de pesquisa para análise de estado da
arte na formação de professores de educação física:
um olhar a partir do VI, VII e VIII EPEPE 751**

Maria Beatriz F. Leandro
Pedro Vinicius Monteiro da Silva
Liliane Farias Cabral Borges da Silva
Magna Sales Barreto

**Diálogo e compreensão no fazer docente: um relato
sobre a vivência em colégio militar 757**

Adiel Gideão Queiroz de Souza
Jéssica do Nascimento Silva

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL
DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS 762**

Valéria do Carmo de Oliveira

**ENTRE ARTES VISUAIS E TEATRO: FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR
DE PROFESSORES 768**

Julia de Moura Regis

Niara Mackert Pascoal

**ENTRE O DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E O ESPECÍFICO: PERCEPÇÕES
DOCENTES SOBRE OS CONHECIMENTOS BUSCADOS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA 773**

Claudia Maria Bezerra da Silva

**ESTAÇÕES DE PESQUISA EM JOÃO FRANCISCO DE SOUZA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE PESQUISA
E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PROCESSOS FORMATIVOS EM
ESPAÇOS NÃO ESCOLARES 779**

Evelyn Mayara Batista Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIAES NA EJA À
LUZ DOS ESTUDOS FREIREANOS: DIZERES E FAZERES 784**

Maria Joselma do Nascimento Franco

Maria Erivalda dos Santos Torres

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA E LITERATURA:
EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 790**

Priscilla Elizabeth da Silva Costa Ferreira

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES: UM RESUMO
EXPANDIDO SOBRE A REFLEXÃO, SOCIALIZAÇÃO E
CONSTRUÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO 796**

Yasmim Rebeka Nascimento de Amorim

Emily Brenda Silva da Cunha

Tainá Silva de Souza

Wanderson da Silva Bezerra

**FORMANDO FORMADORES EM UM CONTEXTO DE JORNALISMO
PÓS-INDUSTRIAL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE..... 801**

João Guilherme de Melo Peixoto

**FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: RELEVÂNCIA
NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA..... 807**

Lívia Santana

Rodrigo Silva Rosal de Araújo

LITERATURA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM DELEUZE 812

Vanessa Guimarães Silva

**MARXISMO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: EXPERIÊNCIA DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA CAV/UFPE 818**

Marco Fidalgo

Thamyrys Lima

Hugo Tavares Ramos

Renan Coelho

**METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL: O OLHAR DE
ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO (UFPE)..... 824**

Ludmila Fernanda Melo Leal

Camile Vitória da Silva

**METODOLOGIAS ATIVAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA
LITERATURA 827**

Ítalo Áquila Martins Macedo

**NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO
CURRICULAR NUM PROJETO DE EXTENSÃO DE CORAL NO IFPE 832**

Dayane Camila Nascimento Mendes

Natali Ramiris da Silva

Maria Rejane Campelo Silva
Renato Castro de Santana

**O ENSINO DOS FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS E A FORMAÇÃO
PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA 839**

Alcivam Paulo de Oliveira

**O LIMIAR CUIDAR - EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 846**

Elíude Dias Gondim

**O MUSEU DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO
GINÁSIO PERNAMBUCANO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO
DOCENTE 851**

Maria Agreia Cordeiro Simões de Oliveira
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

**O OLHAR DOCENTE SOBRE OS EFEITOS DE INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS FOCADAS NA LUDICIDADE 857**

Israiane Moreira de Brito
Marcos Vinicius Cavalcante dos Santos

**O USO DA RÁDIO ESCOLAR COMO UMA FERRAMENTA
SIGNIFICATIVA DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NO ENSINO
DA ORALIDADE 861**

Maria Aparecida Porfírio Bernardino
Angela Valéria Alves de Lima

**ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA
DA TRANSDISCIPLINARIDADE COM ÊNFASE NA PEDAGOGIA
ECOSSISTÊMICA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA ESCOLA VILA-CE 865**

Maria de Fátima Gomes da Silva
Abinalda Barboza Gomes de Morais

**PAISAGEM SONORA, APRECIÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO NO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 870**

Renato Castro de Santana
Matheus Saraiva Correia
Daniel Victor Rodrigues da Silva
Tatiana Alves de Melo Valério

**PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA POTÊNCIA DA PALAVRA
NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 876**

Fernanda Maria de Lima Ferreira

**PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MORENO, PERNAMBUCO 882**

Juliana Ribeiro de Albuquerque
Ruy Ferreira Costa Neto
Adriétt de Luna Silvino Marinho

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA: APONTAMENTOS A PARTIR DE
PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 887**

Leonardo Fernando de Lemos Schuler
Girleide Tôrres Lemos

**POSSIBILIDADES DAS ABORDAGENS SOCIOMATERIAIS EM
PESQUISAS COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS .. 893**

Luyta Lorrán Souza da Silva
Mateus Henrique da Costa
Marcos Alexandre de Melo Barros

**PROFESSOR SUBSTITUTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES DA UFPE 899**

Marcella Thaianne de Lima Silva
Rejane Dias da Silva

**PROJETO DE EXTENSÃO “CLUBE DO LIVRO”: UM RELATO SOBRE
DIÁLOGOS LITERÁRIOS E FORMAÇÃO DOCENTE 904**

Virginia Celia Pessoa de Freitas

João Lucas da Silva Souza

Maria Luiza de M P da Silva

**REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE EXTENSÃO SOB A PERSPECTIVA
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 912**

Alice Fernanda Soares Silva

Tatiely Francisca Fausto Marcolino

Cleonides Silva Dias Gusmão

Denise Pereira dos Santos

**REFLEXÕES SOBRE SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE
DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL 917**

Isabel Karolliny Felix Lira

Maria Aparecida Porfírio Bernardino

Cleonides Silva Dias Gusmão

Denise Pereira dos Santos

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 921**

Renata da Silva Leite

Sirlene Barbosa de Souza

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E
OS ESPAÇOS DE FALTA NA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE NA RMR
(2013-2023) 927**

Priscylla Karollyne Gomes Dias

**TECER(SE) DE TEIAS, TRILHAS E “NÓS”: REFLEXÕES
COSTURADAS ENTRE(AS)LINHAS DA HOSPITALIDADE E DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO TECIDO ESCOLAR 931**

Alisson Clauber Mendes de Alencar
Carla Patrícia Acioli Lins

**UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO
GRUPO TEMÁTICO FORMAÇÃO DOCENTE DE 2016 A 2021 DO
EPEPE 937**

Ana Paula Rodrigues Figueirôa
Catarina da Silva Souza

**USO DOS DITADOS POPULARES COMO RECURSO DIDÁTICO NA
ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EJA) 943**

Lucineide Caetano Amaro
Débora Amorim Gomes Costa-Maciel

**“NOVO” ENSINO MÉDIO: NEOLIBERALISMO E REFORMA
EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 950**

Fábio Raí Bernardo Hentringer

**A DISCIPLINA DE ÉTICA E CIDADANIA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PESQUISA EM
ANDAMENTO 956**

João Paulo Pereira de Souza
José Davison da Silva Júnior

**A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM
ARTES VISUAIS E SUA INFLUÊNCIA NO CAMPO DA MEDIAÇÃO
CULTURAL ATRAVÉS DA ANÁLISE DE UM ARTEFATO PARA UMA
EXPOSIÇÃO NO MAB 962**

Anderson Pinheiro Santos

**ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: NÚCLEO
CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES 968**

Lucivania Barbosa Evangelista

**CONTRIBUIÇÕES DOS NEABI PARA O ANTIRRACISMO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE
DISSERTAÇÕES E TESES 974**

Weydson Roberto de Souza

Kleber Fernando Rodrigues

**CULTURA POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO 980**

Kennedy de Albuquerque Santos

José Davison da Silva Júnior

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: APORTES DOCUMENTAL E TEÓRICO
ACERCA DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL
PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA 986**

Jaime R. T. de Lima

Bernardina S. Araújo de Sousa

**EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E SUBDESENVOLVIMENTO: NÃO
HÁ ALTERNATIVA PARA O ENSINO MÉDIO? 992**

Luís Felipe da Silva

Katharine Ninive Pinto Silva

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM
PANORAMA SOBRE APRECIÇÃO MUSICAL NOS PRODUTOS
EDUCACIONAIS DO OBSERVATÓRIO PROFEPT 999**

Marcos Ferreira Mendes

José Reginaldo Gomes de Santana

**O ENSINO DE LIBRAS COMO DISCIPLINA ELETIVA DO NOVO
ENSINO MÉDIO NO EREM DIARIO DE PERNAMBUCO DO
TRABALHO..... 1004**

Thaislane Maria Freitas da Silva

**O MINIEMPRESA DA JUNIOR ACHIEVEMENT E A DIFUSÃO DO
EMPREENDEDORISMO EM ESCOLAS DE PERNAMBUCO 1009**

Leandro de Fontes Barbosa

**O NOVO ENSINO MÉDIO - DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
DOS JOVENS DA REDE PÚBLICA NO BRASIL - ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DA JUVENTUDE DO ENSINO INTEGRADO 1015**

Gabriela Anita de Almeida da Silva

Tarsila Monteiro de Souza e Silva

José Nildo Alves Caú

**OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO
FEDERAL DE PERNAMBUCO 1021**

Taciana Halliday da Mesquita Pimentel

José Nildo Alves Caú

**PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO 1026**

Luanna Ferreira da Silva

Edilene Rocha Guimarães

**PERCEPÇÕES DE PESSOAS IDOSAS ESTUDANTES DOS CURSOS
MÉDIOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO CAMPUS RECIFE
SOBRE AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO E DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL..... 1032**

Sandra Maria dos Santos

Kleber Fernandes Rodrigues

**PRÁTICA DE PESQUISA EM LINGUAGEM NO IFPE: CULTURA DE
PAZ E CONSCIÊNCIA DE SI A PARTIR DOS PROCESSOS DE (AUTO)
REFERENCIAÇÃO 1038**

Ana Clara Carvalho
Gabriela Lins Falcão

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS:
COMO A METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM
PROJETOS (ABP) PODE ENVOLVER ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO E GERAR RESULTADOS 1044**

Erinaldo Henrique Barbosa da Silva
Charles Gomes Martins
Izabel Adriana Gomes de Sena Simões

**PRODUTOS EDUCACIONAIS ASSOCIADOS À DISSERTAÇÕES QUE
ABORDAM MULHERES EM CURSOS TÉCNICOS DOS INSTITUTOS
FEDERAIS (2019 - 2023) 1051**

Joyce Karoline Guerra de Barros
Andreza Maria de Lima
Karine Maria Silva de Lima
Sheila Cibelle de França Silva

**PRODUTOS EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E
NUTRICIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA REVISÃO
DE LITERATURA 1057**

Karine Maria Silva de Lima
Valquiria Farias Bezerra Barbosa

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO TÉCNICA PARA AGENTES DE SAÚDE
NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS 1063**

Romário Correia dos Santos
Luis Carlos Nunes Vieira de Vieira
Suellen Ferreira Alves

**PROTAGONISMO ESTUDANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
GESTORES ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO 1068**

Ana Laura Guedes Silva França

Laêda Bezerra Machado

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DE PERNAMBUCO E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES
BRASILEIROS SOBRE A REFORMA 1074**

Daniele Soares da Silva

José Nildo Alves Caú

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO
E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE 1081**

Jaqueline Maria do Nascimento



9º **epePE**

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

01

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL

“SEGURA O COCO!” MEMÓRIA, TRADIÇÃO E IDENTIDADE

Maria Clara Gomes Pereira da Silva
Anderson Kleyton Batista de Menezes
Suzana Teixeira de Queiroz

1 INTRODUÇÃO

As práticas culturais são intimamente interligadas com a construção da identidade dos sujeitos sociais. Os modos de fazer as vivências, formas de se relacionar com o entorno e com a perpetuação de fazeres ancestrais, contribuem para definir um povo. O Brasil é um país multifacetado, plural, que reúne uma diversidade de brinquedos e brincadeiras populares, que trazem um tom e um sotaque único para cada estado brasileiro.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é fundamental que os alunos conheçam, reconheçam e compreendam a importância das diversas manifestações artísticas e culturais das locais às mundiais, promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de identidades, culturas e potencialidades.

Conforme afirma Oliveira (2011), existe uma cultura em cada povo, onde cada grupo social constroi e recebe outras influências culturais, considerando que desde o seu nascimento a pessoa é influenciada pelo ambiente social à qual ela está inserida. Assim, entende-se que não pode existir uma pessoa desprovida de cultura.

Para Pimentel (2008), é na fase infantil que se invadem dimensões significativas e privilegiadas na aprendizagem da criança e sua evolução está vinculada a socialização e sua formação histórico-cultural, pois são na realidade fundamentos do conhecimento humano.

Desta forma, o referido projeto objetiva valorizar as tradições culturais do município ligadas ao coco de roda, conhecendo o legado histórico-cultural da cidade, fortalecendo as identidades culturais e a noção de pertencimento.

A cultura é uma das bases fundamentais para a formação educacional, pois é por meio dela que as pessoas desenvolvem suas identidades e valores. Ao conhecer e valorizar a cultura de um povo, é possível compreender melhor sua história, seus costumes e suas crenças, o que contribui para uma formação mais completa e consciente.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente projeto foi desenvolvido em Igarassu, município brasileiro localizado no litoral norte do estado de Pernambuco, pertencente à Região Metropolitana do Recife. Distante 27 km da capital pernambucana, tem uma população de 118.370 habitantes (IBGE, 2020).

As ações foram desenvolvidas na comunidade do loteamento Santo Antônio, área periférica do município com alto índice de vulnerabilidade social. O presente projeto foi dividido em quatro fases e cinco encontros no período de setembro a dezembro do ano de 2023. As etapas descritas a seguir, destacam as ações desenvolvidas de acordo com cada etapa escolar:

ETAPA 1

- Realizamos quatro aulas teóricas com o as turmas do, 1º ano e 4º ano sobre as tradições culturais do município, especificamente a tradição do coco de roda, trazendo a fundamentação das origens afro-indígena da referida manifestação cultural;

ETAPA 2

- Para as turmas do 1º e 4º ano: desenvolvemos e aprofundamos os conhecimentos acerca da musicalidade, apresentamos os instrumentos, ritmos e os estilos do coco em Pernambuco.

- Para a turma do 4º ano, apresentamos o filme “Na rota do coco” para que eles conhecessem os artistas locais, que valorizem as histórias e memórias dos grupos culturais de Igarassu, bem como conheçam alguns dos estilos musicais.
- Despertamos a curiosidade e assim pedimos para que eles realizassem uma pesquisa sobre os estilos de coco, os artistas culturais do município, os grupos de coco que existem no município, o coco e suas diversidades e os artistas/ artesãos que trabalham com o coco/ coqueiro.
- Apresentamos a história da “Sambadinha das crianças de Mãe Sussu” localizada na comunidade.

ETAPA 3

- Para as turmas dos 1º e 4º ano - Realizamos uma oficina com os instrumentos do coco, para que eles conhecessem a musicalidade e os movimentos da dança com os passos do coco de roda mais comuns, utilizamos as produções musicais dos artistas locais com o Pinga coco e o representantes do Coco de Olga;
- Realizamos uma oficina de confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis.

ETAPA 4

- A culminância do projeto apresentamos as produções realizadas durante as oficinas de dança e musicalidade, entre as turmas.

Iniciamos o projeto com a turma do 4º ano A, realizando uma aula sobre o Coco de roda. Explicamos o que é, sua origem e influências indígenas e afro-brasileiras. A turma, composta por 34 alunos inquietos e desatentos, mostrou desconfiança ao falar das influências africanas e afro-indígenas, mas se interessou mais quando discutimos os instrumentos e a visita de convidados. Solicitamos que os alunos fizessem uma pesquisa sobre “Coco e suas Diversidades”.

Na etapa seguinte, fizemos um cine-debate com representantes do Coco de Olga e do Centro Cultural Axé dos Ventos, que falaram sobre a trajetória da família Batista de Santana e suas tradições, incluindo o Coco de roda e o Maracatu Estrela Brilhante de Igarassu. As crianças, ansiosas, fizeram muitas perguntas sobre os instrumentos e festividades.

Para o 1º ano A, adaptamos a aula do 4º ano. A turma, com 26 alunos de 6 a 7 anos, estava empolgada com a nova temática e especialmente com a dança do coco. O momento foi de diálogo e esclarecimento de dúvidas.

Na etapa 2, recebemos o Grupo Cultural Pinga Coco para a ação “Chapéu de Palha”. Participaram alunos do 1º e 4º ano, além das turmas do 3º e 5º ano, totalizando mais de 100 estudantes. As artistas apresentaram os instrumentos e a dança do coco, e os alunos pintaram chapéus de palha como registro da atividade.

Na etapa 3, exibimos o curta-metragem “Na Rota do Coco” para o 4º ano A, que é uma produção de Carlos Boró sobre o legado dos Cocos de Itapuã e do Coco de Olga. Os alunos desenharam os instrumentos que viram no curta e retrataram artistas locais.

Encerramos com uma oficina de confecção de instrumentos recicláveis, liderada por Anderson Odé Bomí. Os alunos trouxeram materiais recicláveis e, divididos em grupos, produziram ganzá/mineiro e maracas. A produção será apresentada na feira de conhecimento da escola.

3 RESULTADOS

Todo material que foi produzido pelos estudantes envolvidos foi organizado em um portfólio, com registros fotográficos, textos produzidos coletivamente, vídeo e áudio. As produções finais foram apresentadas na Feira de Conhecimento, no dia 1/12/2023.

A apresentação de dança foi realizada pela turma do 1º ano e o 4º ano realizou a exposição dos instrumentos confeccionados com material reciclável.

Com a vivência do projeto “Segura o Coco”, vivenciamos ações de valorização das memórias, fazeres e história da cultura popular local, fortalecendo as identidades culturais e incentivando a manutenção da tradição cultural. As crianças que participaram do projeto estão demonstrando

interesse em participar de mais momentos culturais, de conhecer o Coco de Olga e interessados em aprender a tocar os instrumentos. Outro ponto observado foi em relação ao preconceito ligado à religiosidade, a ideia que eles tinham ao terreiro e as religiões de matriz africanas, mas hoje eles já conseguem falar de forma pejorativa.

Em relação a minha vivência e formação profissional me sinto feliz e grata por conseguir finalizar o projeto, pela aceitação e participação das crianças, com o apoio da gestão escolar e das professoras das turmas inseridas no projeto, pela parceria com os grupos e os artistas locais. Para desenvolver o projeto eu estudei e aprendi, para poder repassar os conteúdos para os estudantes, e isso ampliou os meus conhecimentos sobre a cultura da minha cidade e eu me senti satisfeita em contribuir na luta contra os preconceitos e racismo que as manifestações culturais sofrem diariamente ao serem taxadas de “macumba”.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da educação, 2017.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília

QUEIROZ, S. T. ; BOTELHO, Denise . LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR DE INCLUSÃO EDUCACIONAL. In: Elio Ferreira de Souza (Org.). (Org.). Literatura afro-brasileira e africana. 1 ed.Teresina: FUESPI, 2018, v. 9, p. 312-324.

QUEIROZ, S. T. . ETNICIDADE E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA SALA DE AULA. In: IX Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2011, Recife. Educação, tecnologia e responsabilidade social, 2011.

20 ANOS DAS DCNS DE ERER E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Rayza Almeida da Hora Silva¹
Lenivaldo Idalino de Oliveira Júnior²
Artur Santos Souza Silva³

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa debater sobre os 20 anos das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e sua importância para um ensino de Sociologia que seja, de fato, antirracista. Ao longo dessas duas décadas, as DCN têm sido fundamentais na luta pela descolonização do conhecimento, promovendo uma visão crítica sobre a história do Brasil e o legado da escravização dos povos negros.

No contexto do ensino de Sociologia, essas diretrizes são especialmente relevantes, pois a disciplina oferece as ferramentas teóricas e metodológicas para a análise crítica das relações de poder e das dinâmicas sociais que perpetuam o racismo. Através de uma abordagem que inclui a

1 Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Especialista em Diversidade, Cultura e Etnicidade pela Faculdade Metropolitana e Mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, rayza.almeida@ufpe.br.

2 Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; Especialista em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife - Fafire; Mestre em História Social da Cultura Regional pela UFRPE e Doutorando em Educação Contemporânea pela UFPE, lenivaldo.oliveira@ufpe.br.

3 Graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFPE; Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, artur.souzasilva@ufpe.br.

discussão sobre raça, classe, gênero e outros marcadores sociais da diferença, o ensino de Sociologia pode atuar como um agente transformador, capacitando os estudantes a reconhecerem e confrontarem as formas de opressão em suas diversas manifestações. Assim, ao longo desses 20 anos, as diretrizes têm sido não apenas um marco legislativo, mas também um instrumento vital para a promoção de uma educação que visa à construção de uma sociedade mais equitativa e livre de preconceitos.

2 DESENVOLVIMENTO

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a não inclusão do conteúdo de história e cultura afro-brasileira e africana, líderes dos movimentos sociais negros passaram a levantar no Congresso Nacional a necessidade de atualização do texto legislativo, uma vez que o currículo na educação básica e no ensino superior era pautado em conteúdos europeus, desconsiderando as contribuições da população negra, indígena e asiática.

Apenas em 2003, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003, alterando os Art. 26-A e 79-B da LDB, a qual tratava dos conteúdos a serem contemplados na Educação Básica. De acordo com a mudança, os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, passariam a incluir o ensino de história e cultura afro-brasileira, a qual teria como conteúdos “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, online).

Como consequência dessa legislação, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou o Parecer nº 3/2004, o qual tratou das bases epistemológicas que embasaram a Lei nº 10.639/2004, sugerindo, inclusive, a aprovação da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A partir dessas normativas, os sistemas de ensino municipal, estadual e federal tiveram que se adequar para atender aos novos preceitos educacionais da LDB, inclusive os currículos dos Cursos de Graduação, em especial dos Cursos de Formação de Professores. No entanto, 20 anos após a aprovação da DCN, pesquisa nacional do Grupo Geledés apontou que mais de dois terços das secretarias municipais de educação não atendem a Lei nº 10.639/2003 (Benedito, Carneiro & Portela, 2023).

Pensando em um currículo plural, que dê conta das discussões étnico-raciais de modo responsável, nos propomos a pensar qual o papel da Sociologia no Ensino Médio frente ao trabalho com a EREER frente a perda de espaço no currículo escolar? Sabe-se que modo de distinto à trajetória das Ciências Sociais no Ensino Superior, a Sociologia no Ensino Médio enfrenta uma trajetória marcada por intermitências e descontinuidades. Desde sua inclusão como componente curricular obrigatório, a Sociologia tem sido alvo de debates e reformas curriculares que ora a fortalecem, ora a marginalizam no contexto escolar (Bodart, 2021; Leizi Silva, 2010).

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que objetiva unificar o currículo em todo território nacional visando melhor desenvolver as habilidades do estudante. É proposto no documento dez competências que guiam as formações docentes, criação de materiais didáticos e alteram as estruturas de oferta de disciplina na Educação Básica.

Segundo Zarucki (2021, p. 28), "cabará aos municípios decidirem como a Sociologia estará presente nesse processo, tendo em vista que os currículos devem incluir 'estudos e práticas' da Sociologia dentro do bloco das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". Tratando especificamente do caso da Sociologia, a disciplina, que já possuía uma carga horária limitada no antigo modelo do Ensino Médio, agora enfrenta uma redução ainda maior. Com as mudanças, a presença da Sociologia no currículo escolar se torna mais escassa, limitando o tempo dedicado ao estudo das questões sociais, culturais e políticas, o que pode impactar a formação crítica dos estudantes. Cabe agora ao professor se utilizar da imaginação sociológica (Mills, 1972) para transformar os saberes científicos - ou seja, os da área das Ciências Sociais - em saber escolar, ao passo que dialoga com a temática racial.

3 CONCLUSÃO

A comemoração dos 20 anos das DCN para a EREER nos convida a refletir sobre os avanços e desafios enfrentados na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista. Essas diretrizes foram um marco significativo na valorização das identidades e culturas afro-brasileiras e indígenas, proporcionando bases essenciais para o desenvolvimento de um ensino de Sociologia que questione as estruturas de poder e promova a justiça social. Contudo, a trajetória para alcançar uma educação antirracista continua repleta de obstáculos, exigindo um compromisso contínuo com a formação de educadores e a implementação efetiva dessas diretrizes nas escolas.

Um dos desafios recentes que impacta diretamente o ensino de Sociologia é a redução da carga horária dessa disciplina no ensino médio após a implementação da BNCC. Com menos tempo dedicado à Sociologia, a capacidade de abordar questões complexas, como as dinâmicas raciais e as desigualdades sociais, fica limitada. Isso enfraquece o potencial transformador da disciplina, dificultando o desenvolvimento de uma compreensão crítica das realidades sociais por parte dos estudantes. Para que a Sociologia possa cumprir seu papel na promoção de uma educação antirracista, é crucial que se reavalie a importância da carga horária adequada para que os alunos tenham o tempo necessário para se engajar em discussões profundas e significativas.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2003.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BENEDITO, B. S.; Carneiro, S.; Portela, T. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BODART, C. N. **Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de sociologia no Brasil**. Revista Cadernos de Campo. Araraquara, n. 31, p. 293-326, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/15311/12461>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MOVIMENTO Negro Unificado. **1978-1988**: os 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LIEZI Silva, I. L. F. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil**: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. Sociologia. Coleção Explorando o Ensino, v.15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, A. C. R.; REIS, M. C. **As práticas educativas da formação e ação dos grupos de estudos étnico-raciais.** Editora UFPE, - ed. 1- Recife, 2021.

A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIOLOGIA AFRO-DIASPÓRICA: UMA AGENDA DE PESQUISA

Bruno Ferreira Freire Andrade Lira¹
Alberth Alexander da Silva Pereira²
Ingrid Gabriele Prazeres de Meneses³
Thaís Pereira Sampaio⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Em 2023 completou-se 20 anos das políticas de igualdade racial, iniciada com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e afro-brasileira (Lei 10.639/2003). Este conjunto de ações têm sido importantes para a construção do processo de letramento racial que trata de confrontar o racismo estrutural (Almeida, 2019) e o pacto de branquitude (Bento, 2022), aspectos centrais na constituição da sociedade brasileira. Assim, tem se buscado, a partir do Grupo de Estudos sobre Decolonialidades, Afropedagogias, Transmídias e jogos digitais (DecoAfroDigit@is), desenvolver um projeto de pesquisa para a promoção do letramento racial em diferentes espaços educacionais, estimulando

1 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, bruno.ffalira@upe.br

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, alberth.pereira@upe.br

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, ingrid.gpmeneses@upe.br

4 Graduanda do Curso em Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, thais.psampaio@upe.br

reflexões acerca dos conceitos sobre racismo, colonialidade, interseccionalidade, negritude. Para isso a ideia é colaborar para o fortalecimento de uma Sociologia Afro-diaspórica que reconheça tanto uma produção intelectual negra quanto a negritude como sujeito que questiona os problemas sociais que a cercam. Assim, a pergunta que nos orienta é: como uma Sociologia Afro-diaspórica impacta na construção de uma educação decolonial e afro pedagógica?

2 DESENVOLVIMENTO

A reforma do ensino médio de 2017 e a promulgação da BNCC em 2018 revelam a busca da manutenção da colonialidade, impactando diretamente a formação e a prática docente nas licenciaturas, em especial à Sociologia para a educação básica (Bodart, 2020; Oliveira, 2023). Na busca da manutenção das estruturas sociais binarizantes, podemos constatar a construção de uma educação neoliberal que esvazia a capacidade crítica e torna-a bancária e instrucionista. Nesse sentido, precisamos construir uma afro pedagogia crítica decolonial, baseada no eixo educação e diversidade. Portanto são conhecimentos, práticas e intervenções no cotidiano que buscam construir e/ou reconhecer alternativas às formas de colonialidade, baseado nas lutas e resistências emergidas a partir dos vínculos comunitários e intersubjetivos das subjetividades coletivas (WALSH, 2013).

Em um esforço coletivo, é que temos nomeado o pensamento latino-americano e caribenho de Teorias Críticas Decoloniais (TCD) (Medeiros, Lira, 2023) em que não está apenas fundado no coletivo Modernidade/Colonialidade, mas sim em uma pluralidade de saberes até então invisibilizada. A crítica decolonial (Lugones, 2014), então, colabora para o reconhecimento e a valorização de outros conhecimentos silenciados e invisibilizados, identificando uma perspectiva plural e diversa como o pensamento afro-diasporico negro latino-americano e caribenho, o feminismo negro e chicano, o lesbofeminismo negro, a interculturalidade indígena: trazem consigo inúmeros conhecimentos produzidos na região pautados em uma crítica ao sistema-mundo moderno/capitalista/colonial assim como sua estrutura hierarquizadora generificada, racializadas, sexualizada e de classe.

Para isso, destacamos Paulo Freire (1971; 1998) a partir da sua concepção de uma educação dialógica e libertária que critica fortemente os padrões educacionais hegemônicos que reproduzem as opressões e classificações sociais do sistema capitalista. Por meio de uma educação, ativa e subversiva, Freire aponta para práticas pedagógicas, construídas com os oprimidos, que possibilitem a reflexão crítica e a (r)existência a opressão/exploração/violência. Em outras palavras, as ações educativas são um caminho para a construção da emancipação social própria, baseada no dialógico, oportunizando os subalternos trazerem suas vozes. Influenciada por este autor, bell hooks (2020) aponta para a importância de ensinar a transgredir através dos afetos, promovendo o reconhecimento da pluralidade social e o respeito às diferenças. Construindo comunidades pedagógicas, cujo intuito é produzir conhecimento de forma colaborativa ativando a interação pelo fortalecimento dos laços sociais estabelecidos por experiências de afeto e amor. Assim, é possível exercer uma prática pedagógica dialógica e libertária que ao mesmo tempo confronta as desigualdades sociais e valoriza as ancestralidades e memórias.

Nessa orientação que temos construído uma Sociologia Afro-diaspórica que trata de reconhecer e valorizar a produção intelectual negra como ferramenta teórico-metodológica para compreender as realidades sociais. O intuito é que a partir desse conhecimento debatido se possibilite a construção de objetos digitais de aprendizagem (ODA) - podcasts, infográficos e cartilhas - que possibilite publicizar e divulgar uma Sociologia ainda assentada em uma condição do não-ser (Fanon, 2008) e de epistemicídio (Carneiro, 2005).

Assim, temos desenvolvidos:

- i. Leitura e debate sobre o que é afro pedagogia e decolonial, com encontros quinzenais;
- ii. Pesquisa e debate sobre a produção intelectual negra brasileira em rodas de socialização, com encontros mensais;
- iii. Formação técnica em produção de objetos digitais de aprendizagem (ODAs) como podcast, infográficos e jogos digitais, semestralmente;
- iv. produzir objetos digitais de aprendizagem (ODAs), anualmente.

3 CONCLUSÕES

O projeto em construção tem permitido identificar que a construção do conhecimento sociológico ainda permanece dentro de uma estrutura binária: de dominação masculina e branca. Apesar de sua importante crítica ao capitalismo e as desigualdades de classe, a questão do racismo, do sexismo e da interseccionalidade permanecem marginalizadas. Isso ressoa inclusive no baixo reconhecimento de intelectuais negros/as, o que dificulta numa leitura da realidade social interseccional.

A interseccionalidade (Collins, Bilgen 2020) deve ser compreendida enquanto uma orientação metodológica que possibilita compreender a realidade dentro de uma intersecção de matrizes de opressão, que geram formas múltiplas de discriminação e vulnerabilizações. Diante desse entendimento, é que construímos uma educação antirracista (Gomes, 2021) que confronte as diversas formas de desigualdade assim como valorize a construção de uma América Ladina (Gonzalez, 2020)

Os debates do DecoAfroDigit@l tem possibilitado aprofundar autores/as como Cida Bento, Frantz Fanon, Antônio Bispo, Lélia Gonzalez, Kanbegele Munanga, Sueli Carneiro. A expectativa é portanto promover uma pesquisa que produza conhecimentos aprofundados em intelectuais que estão à margem da teoria sociológica contribuindo para uma ampliação da própria sociologia. Ademais, apoiado na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão, espera-se contribuir com inovações pedagógicas que complementam o aprendizado da sala de aula assim como promover a extensão com os ODAs produzidos e a atuação dos licenciandos junto às escolas.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Polen, 2019

BENTO, Cida. **Pacto de Branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2022

BODART, Cristiano das Neves.; FEIJO, Fernanda . As Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 219-234, 2020.

bell hooks. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2 edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, P. H.; BILGE, S.. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista De Filosofia Aurora**, 33(59), 2021

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** RIOS, F.; LIMA, M. (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, Máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008

FREIRE, P. “Educação ‘Bancária’ e Educação Libertadora”. In: PATTO, M. H. (org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1971, p. 27-49.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LIRA, B. F. F. A. Estado, pandemia e reprodução de desigualdades interseccionais no Brasil: construção de uma agenda de reflexão a partir da tensão colonialidade/decolonialidade. **Sociedade e Cultura**, v. 24, p. 1-35, 2021

LIRA, B. F. F. A.; PORTELA Jr., A. Améfrica Ladina e a crítica à democracia racial em Lélia de Almeida Gonzalez. **Revista Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre-RS, 2022

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, Dec. 2014

MEDEIROS, R. S.; LIRA, B. F. F. A. A leitura do par privilégio-opressão no contexto pandêmico pelas teorias críticas decoloniais: uma proposta metodológica a partir do tensionamento entre colonialidade-decolonialidade. **Revista Análise Crítica**. Lisboa-Portugal, 2023

OLIVEIRA, Amurabi. O Campo do Ensino de Sociologia no Brasil: uma análise de seu processo de autonomização. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 7, p. 79-101, 2023.

WALSH, C. Lo pedagógico e lo decolonial - Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (org.). **Pedagogías Decoloniales**: Praticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS(A) ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA COM USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA

Rosana Patrícia Batista Barbosa da Silva¹
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches²

1 INTRODUÇÃO

As transformações contemporâneas são caracterizadas pela mundialização, que está ligada a incorporação e assimilação de hábitos e costumes de vários lugares do mundo, acarretando mudanças em nosso modo de vida, dessa forma estamos constantemente em busca de novos conhecimentos.

Segundo Carvalho (2012), a instituição escolar é um espaço social no qual os adolescentes compartilhariam significados, referências, representações e outras práticas identitárias presentes na sociedade. Assim, a escola é um campo no qual os sujeitos podem elaborar, conhecer suas identidades. Ressaltando que a escola é um campo de poder, experiências, no qual os(as) estudantes estão em constante transformações. Hall (2020) afirma que o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, e nosso jovem estudante é oriundo desse processo e é nesse

1 Mestra em Sociologia, Docente da Rede pública do Estado de Pernambuco, rosana.silva@aluno.fundaj.gov.br

2 Doutora em Educação, Docente do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Fundação Joaquim Nabuco, ana.abranches@fundaj.gov.br

espaço de convívio que ele transforma continuamente sua identidade, e descobre quais são os signos que melhor o representam.

Conforme Gomes (2020), desde muito cedo algumas crianças mestiças e negras aprendem a não aceitar a própria imagem ou até mesmo a construir uma imagem distorcida da família. Para a autora, existem muitas formas e espaços os quais as crianças e adolescentes vão construindo e reconhecendo seus comportamentos, seus significados, sua identidade. Espaços nos quais são aceitas e rejeitadas, e um deles é o espaço escolar, conforme Gomes:

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, já vimos que para o negro, e mais especificamente o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Esses embates, como já vimos, podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e até mesmo de negação do pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola. (GOMES, 2020, p. 202).

Na escola, as práticas de ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidas de diferentes formas, conforme as metodologias utilizadas em cada disciplina, possibilitando, além do conhecimento do acadêmico, a construção e reconhecimento dos comportamentos. No que tange à leitura e à literatura, compreendemos que ambas têm um grande poder de transformação, não apenas como disciplina, mas como manifestação. Conforme Silva (2005, p. 521): “É fundamental valorizar o papel do leitor e transformar a visão ainda tradicional que norteia a prática pedagógica de vários professores, baseada em análises imanentes em face da obra literária”.

De acordo com o atual currículo escolar, é importante ressaltar que as aulas de literatura são ministradas pelo(a) professor(a) de língua portuguesa, que divide a carga horária entre as duas disciplinas (Literatura e

Língua Portuguesa). No cotidiano escolar, além das práticas disciplinares, as contribuições que foram inseridas no currículo ainda não são vivenciadas, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), alterada em 2003, incluindo no artigo 26-A 11 a Lei nº 10.639, tornando obrigatório no currículo da Rede de Ensino a temática da história e cultura afro-brasileira, fato esse que colaborou efetivamente para que este debate atingisse a Educação Básica.

A sequência didática foi aplicada como projeto piloto em uma disciplina eletiva, no primeiro semestre de 2023, e no segundo semestre de 2023, sua vivência compõe para trabalho de conclusão de curso (TCC). A literatura negro-brasileira foi trabalhada como processo pedagógico junto com os conhecimentos de sociologia, objetivando compreender como as questões raciais que auxiliam na construção identitária dos(as) estudantes estão presentes nas relações sociais desenvolvidas no espaço escolar no contexto da disciplina intitulada, “Mulheres Negras na Literatura e Estudo na Identidade”.

Palavras-chave: Identidade; Sequência didática; Literatura negro-brasileira.

2 DESENVOLVIMENTO

Conforme Duarte (2011), enquanto muitos ainda se perguntam se a literatura afro-brasileira realmente existe, a cada dia as pesquisas apontam para o rigor dessa literatura que tanto é contemporânea quanto se estende ao século XVIII.

Quando nos referimos à literatura negro-brasileira presente nas obras das autoras Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, Cuti (2010, p. 34) afirma que,

[...] denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se

fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil. O aval do Estado Brasileiro 5 dá à denominação “afro-brasileira” um caráter compulsório, enquadrando a produção literária em seus pressupostos ideológicos. O interesse de intercâmbio econômico com os países africanos sustenta as iniciativas de intercâmbio cultural.

Dessa forma, levar a literatura negro-brasileira para a sala de aula é proporcionar aos(as) estudantes negros(as) e não-negros(as) o (re)conhecimento da história, cultura, identidade, autorreconhecimento, reflexões e valorização de si e do outro.

A pesquisa teve como metodologia a Pesquisa-ação sendo desenvolvida e vivência em uma sequência didática, aplicada como disciplina eletiva, para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Para o planejamento da sequência, foram levados em consideração os objetivos da intervenção, o público, o espaço escolar, os instrumentos pedagógicos que poderíamos utilizar com os estudantes e os resultados esperados. Para alcançar tais resultados foram realizadas leituras, estudos e rodas de conversas sobre as obras, Quarto de despejo: diário de uma favelada, da autora Carolina Maria de Jesus, e Ponciá Vincêncio, da autora Conceição Evaristo. O estudo é composto por debates, aplicação de questionário semiestruturado, análise de filmes e vídeos, trabalhos em equipes e elaboração de *podcasts*, narrativas, músicas, poesias, desenhos ou avatares e varais identitários. A sequência didática teve um projeto piloto no primeiro semestre de 2023, que contribuiu para avaliarmos o processo e fazermos ajustes na metodologia. No segundo semestre de 2023, a sequência foi aplicada como projeto de intervenção pedagógica para trabalho de conclusão de curso (TCC).

3 CONCLUSÕES

Portanto, com a aplicação da sequência didática, observou-se que a maioria dos(as) estudantes se consideram brancos(as) ou pardos(as), um pequeno número de estudantes se considera da raça preta/ negra. Todos(as) consideram ter uma ótima ou uma boa relação com sua cor. Poucos(as)

estudantes relatam já ter sofrido alguma discriminação por causa de sua cor/raça, um dos estudantes, inclusive, relatou que: “Às vezes, muitas pessoas brincam com a cor da minha pele”. A maioria dos(as) estudantes acreditam ser importante ler obras de autores negros e negras, como as obras que foram lidas, como também afirmam que é de suma importância encontrar personagens negros e negras nas obras literárias.

O objetivo pretendido com este trabalho não se encerra aqui, uma vez que falar de construção identitária é falar de algo que está em constante transformação, modificação para o desenvolvimento de qualquer ser humano. Além disso, a construção identitária étnico-racial na escola pública, como proposto aqui, aponta caminhos viáveis agregando conhecimentos para a Sociologia, como também para a Literatura negro-brasileira, entre outras disciplinas. Desse modo, a intervenção pedagógica, vivenciada por meio da sequência didática demonstra que é possível trabalharmos questões que possibilitem a identificação étnico-racial do(as) estudantes, e o uso de diversas ferramentas metodológicas como apresentamos na sequência de didática é uma das propostas viáveis que demonstram essa identificação.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **D.O.U.** de 10 de janeiro de 2003.

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, nº 1, p-209-227, jan/jun.2012.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 375- 403.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. amp.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020 – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução:
Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos—Melhores Teses e Dissertações. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/textopara-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SILVA, L. (Cutí). **Literatura negra-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE ABREU E LIMA, PERNAMBUCO

Daniel do Vale Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de conclusão de curso de Licenciatura em Geografia e visa discutir a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede estadual de ensino em escolas no município de Abreu e Lima-PE. Procura-se responder à seguinte questão: de que modo têm sido implementada a Educação das Relações Étnico-Raciais, no tocante ao ensino de Geografia nas escolas estaduais de ensino médio em Abreu e Lima?

A inclusão do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira é uma reivindicação histórica do Movimento Negro brasileiro. Em 2003, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº10.639/2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96) e tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira na educação brasileira. Em 2008, o tema indígena foi incorporado pela Lei nº11.645/2008, provocando mudanças importantes na educação nacional.

1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/FUNDAJ - PE, daniellvalepe@gmail.com.

Para alcançar o objetivo procedeu-se a análise de documentos normativos nacionais, estaduais e escolares (Projeto Político Pedagógico). Nessa fase foram identificadas doze escolas, porém uma não atendia aos requisitos e cinco não autorizaram a pesquisa, restando seis escolas como campo de análise. Também foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas remotas e aplicação de questionários online com gestores(as) de escolas ou coordenadores(as) pedagógicos e professores(as) de geografia.

Como se pode notar, a coleta de dados foi realizada nas plataformas digitais (entrevista e aplicação de questionário), pois esta fase do trabalho aconteceu durante a pandemia de COVID-19, no qual se recomendava o distanciamento entre os indivíduos.

2 DESENVOLVIMENTO

A Educação no Brasil tem passado por transformações no que se refere à valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Essas mudanças começaram na virada dos anos de 1970-1980, com as mobilizações e reivindicações do movimento negro e indígenas (Domingues, 2007; Faneli, 2018).

Esse processo provocou diversas mudanças, a partir da construção de normativas nacionais para nortear a Educação das Relações Étnico-Raciais. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana (2004), instituída pela resolução nº1, que visa contribuir com a implementação, através de determinações e instruções.

No estado de Pernambuco, o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais (NERER), da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, é a unidade responsável por elaborar e implementar a formação continuada de professores na temática racial, produzir documentos, realizar seminários e atua em articulação com as Gerências Regionais de Educação-GRE (Silva, 2021).

As GREs são unidades da Secretaria Estadual de Educação que desempenham funções de coordenação e implantação da política educacional no âmbito estadual. Uma GRE abrange um grupo de municípios, atuando na forma como os profissionais de educação conhecem as mudanças,

conforme resultados das entrevistas e questionários, a maioria(8) informou ter conhecimento sobre a temática étnico-racial a partir das formações continuadas.

Em relação aos aspectos legais, os principais documentos que norteiam as escolas são os parâmetros curriculares (2013), Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco – Ensino Fundamental e Médio (2013), Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015) e produções temáticas formativas(Silva,2018). Em relação aos documentos normativos(quadro01), poucas escolas obtiveram níveis satisfatórios de implantação da abordagem étnico-racial no seu planejamento.

Quadro 1 - Análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas em relação à implementação da educação das relações étnico-raciais-Abreu e Lima, PE-2021

Projeto Político Pedagógico						
Critérios de análise	PPP 01 2014/17	PPP 02 2014	PPP 03 2017	PPP 04 2016	PPP 05 2006	PPP 06 2015
Objetivos						
Ações Pedagógicas						
Metodologia						
Atividades complementares						
Formações						
Presença da Lei N° 11.645/2008						
Discussão da temática étnico-racial						
Legenda	Ausente	Fraco	Regular	Satisfatório	Muito satisfatório	

Fonte: Silva(2021)

Nota: Análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos,abr/mai.2021

Os critérios utilizados para essa análise foram baseados nas quantidades de inserções relacionadas às questões étnico-raciais, padronizando a escala entre 09 a 13 como quantidades referência para cada nível de análise no quadro. Sendo assim, a classificação foi de: Muito satisfatório

de 13 ou mais; Satisfatório de 9 a 12; Regular de 5 a 8; Fraco de 1 a 4; Ausente (Silva,2021). Considerando os critérios, uma escola apresentou melhor resultado, enquanto quatro apresentaram níveis críticos em seus planejamentos educacionais.

Sobre o ensino da Geografia, Couto (2020) aponta que nos anos de 1970, desenvolve-se uma Geografia crítica, na qual temas como Raça, Gênero e Classe emergem. A ciência geográfica possui categorias de análise que contribui com a discussão das relações étnico-raciais, a partir dos seus conceitos-chave associado a conteúdos para a leitura do espaço geográfico.

Nesse sentido, essa disciplina assume grande importância dentro da temática[...]no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como aponta as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira[...]. (Anjos, 2005,p.177-179)

A Geografia, a partir de suas análises possui possibilidades de intervenção para o estudo de um Brasil que precisa compreender suas marcas de discriminação expressa em diferentes espaços. Atrelado a isso, pode ainda discutir temas associados à geografia humana, com visto nas entrevistas e questionários sobre os conteúdos que podem ser trabalhados², destacando-se: população(10) e política (10), enquanto que o ramo de conteúdos relacionados a geografia física não foi citada.

3 CONCLUSÕES

O processo de construção da Educação das Relações Étnico-Raciais é um movimento articulado pelos movimentos sociais. Os documentos apontam que os Movimentos negro e indígenas teve um papel crucial para o desenvolvimento da temática étnico-racial.

A GRE foi lembrada pela realização de formações continuadas. Este é o recurso mais comentado como forma de conhecimento das leis que

2 Neste questionamento os participantes poderiam escolher mais de uma opção durante a entrevista ou no questionário.

visam a obrigatoriedade da temática étnico-racial. Constatamos pouca menção aos povos indígenas.

Em relação à construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, das seis escolas pesquisadas, apenas uma conseguiu algum êxito na implementação, enquanto que a maioria apresentou resultados baixos. A Geografia fornece categorias e conceitos para análise do espaço geográfico que nos auxilia a conhecer a realidade que nos cerca. A implementação da educação para as relações étnico-racial é um processo complexo que envolve diversos âmbitos das instituições de ensino, mas que não está relacionado apenas à escola, dependendo de uma rede de órgãos que auxiliam nesse processo.

4 REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103321. Acesso em: 18 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

COUTO, Aiala Colares Oliveira. A questão racial e a Geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**,

v. 5, no 10, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/index>. Acesso em: 31 mai. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, RJ, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

FANNELI, Giovana de Cássia Ramos. A lei 11.645/08: história e mudança curricular. História e democracia: precisamos falar sobre isso. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 24., 2018, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: UNIFESP, 2018. Disponível em : https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001207_ARQUIVO_A_Lei_11645_Giovana_Cassia_Ramos_Fanelli.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.p.1-10.

SILVA, Daniel do Vale. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia: desafios e possibilidades para uma educação antirracista na rede estadual de ensino no município de Abreu e Lima, Pernambuco**. 2021. 66 f. TCC (Graduação) – Curso de Licenciatura em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/715>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, Daniel do Vale. Os aspectos legais para implantação da temática história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas estaduais de Pernambuco: desdobramentos no ensino de geografia. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48438>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; Pernambuco; Geografia

ANÁLISE PRAXEOLÓGICA DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A RECOMPOSIÇÃO DAS HABILIDADES NÃO CONTEMPLADAS PELO POVO FULNI-Ô

Marivânia da Silva Aragão Xavier (Yatsasa)¹
Almir de Lima Serpa²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Esta pesquisa tem como cerne discutir sobre experiência da construção de cadernos para a recomposição das habilidades não contempladas durante o período pandêmico de 2020 (17/03/2020), os quais serão usados nas turmas de 6º ano de uma escola pública no município de Águas Belas localizada na aldeia Fulni-ô. Para esse construto, tomaram-se, por base, os assuntos envolvidos nos livros didáticos de matemática desde o 4º, o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente, os tipos de tarefas expostos neles. Para tal feito, utilizamos como ferramenta teórico-metodológica a Teoria Antropológica do Didático – TAD, produzida por Chevallard (1992), o qual defende que a teoria situa a linguagem da matemática no conjunto das atividades humanas e das instituições sociais, em nosso caso, étnico racial. Nesse sentido, nossa abordagem metodológica foi de

1 Técnica formadora na Gerência Geral dos Anos Finais do Ensino Fundamental – GGAFEF/ SEDUC. e-mail: marivania.aragoxavier@gmail.com

2 Técnico formador na Gerência Geral dos Anos Finais do Ensino Fundamental – GGAFEF/ SEDUC. e-mail: almirserpa2014@gmail.com

análise documental, com uma abordagem qualitativa, na qual selecionamos livros usados em uma escola pública cuja coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2023, especificamente, os manuais dos professores. Nossa decisão sobre as análises e a produção do livro didático de recomposição se deve ao papel desempenhado por estratégias das ferramentas de ensino e suas aprendizagens que o livro tem, sendo na maioria dos casos, o único recurso à prática pedagógica dos professores indígenas e, muitas vezes, a única fonte de conhecimento para os estudantes. Para realização de nossa investigação, foi necessário identificar dos tipos de tarefas exploradas nos capítulos dos referidos livros dedicados. Os dados produzidos sinalizam que os livros didáticos, ou melhor, as habilidades envolvidas, apresentam 31 itens, entre os quais os tipos de tarefas mais frequentes no 4º, no 5º e no 6º ano são de suma importância para os estudantes da aldeia.

Palavras chaves: Ensino Fundamental; Livro didático; Matemática; Teoria Antropológica do Didático.

2 DESENVOLVIMENTO

Nosso objetivo inicial foi verificar quais habilidades do currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019) não foram contempladas desde o período pandêmico e que, por necessidade não foram ensinadas para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Águas Belas situada nas terras Fulni-ô. Para analisar tal percurso, usamos como ferramenta teórico metodológica a Teoria Antropológica do Didático – TAD, teoria desenvolvida por Yves Chevallard (1999), considerando-a como sendo um o prolongamento da Transposição Didática – TD (1991), a qual tem em seu núcleo os objetos matemáticos como entidades que emergem de sistemas de práticas em cada instituição.

Neste sentido, analisaremos as habilidades nas coleções, os manuais dos professores, usados em sala de aula pelos professores étnicos raciais que ensinam matemática, livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e usados em sala de aula. Nossa intenção foi verificar como ocorreu a passagem do ensino de matemática nestes livros desde o período pandêmico nos anos finais do Ensino Fundamental - EF,

pretendendo responder, em princípio, quais foram as habilidades não contempladas, visto que, para nós é importante saber como ocorreu a passagem dos saberes a ser ensinado, função primordial do professor indígenas.

Uma das etapas metodológicas foi a reunião e discussão com o corpo gestão escolar, coordenação e corpo docente, um representante de cada ano, no Ensino Fundamental para os debates sobre os conteúdos não abordados constantes no currículo de matemática, em nosso caso, o organizador curricular de Pernambuco do 6º ano (primeiro caderno).

Para tanto, tomamos por estrutura de análise as organizações praxeológicas matemática, os quatro componentes estruturais que compõem o seu modelo: tipos de tarefa (T), técnica (t), tecnologia (θ) e teoria (Θ) bem como as etapas para as análises, as entrevistas semiestruturadas e as discussões com os professores do 4º e 5º anos dos iniciais e no 6º anos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Estes fatos indicam uma abrangência dinâmica, diversificada, bem como, sua variabilidade de estudos e aplicações nos distintos campos da matemática e com diferentes abordagens, sejam elas cognitivas, didáticas e/ou epistemológicas, todas distantes da realidade cultural do povo Fulni-ô. Todavia, para verificar tais fatos foi necessário usar uma ferramenta teórico metodológica cuja função é identificar a passagem dos saberes não contemplados no Ensino Fundamental.

Para alcançar estes objetos de conhecimentos, é necessário que o professor promova uma série de atividades para que seus estudantes tenham contato e construam seus conhecimentos a partir de suas práticas guiados pelas habilidades constantes no currículo de matemática e requeridas no livro didático. É importante dizer que tais habilidades não estão em conformidade com a cultura local dos indígenas, tampouco relacionam-se com a realidade vivenciada na sala de aula dos estudantes da tribo.

Neste contexto, nosso objetivo foi criar um caderno de recomposição com habilidades não contempladas desde a pandemia e adequado a realidade vivenciada na tribo, fazendo a transposição didáticas dos assuntos do 6º ano, primeiro caderno em construção, do qual temos no atual momento a organização dos assuntos considerando os principais elementos culturais do povo Fulni-ô, como por exemplo a dança (o toré) e seus artefatos musicais, o maracá (cabaça).

Para exemplificar, podemos citar a habilidade de números do 6º ano contida no currículo de Pernambuco (EF06MA01PE) “comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais “não negativos” cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica”. Tal habilidade requer a construção epistemológica do raciocínio numérico por meio de várias ações, contudo, ao adequarmos a realidade dos povos indígenas, é necessário dar sentido ao epistemológico com materiais concretos e reais, possíveis de se usar como mediador do pensamento matemático.

Por isso, usamos o fruto cabaça oriunda das plantas da família das cucurbitáceas, cujas cascas dos frutos, muito duras, servem para o fabrico do objeto musical e cuja semente, por número ímpares, devem ser introduzidas no fruto para soar ou imitar os sons de chuva, integrando-os a natureza e as suas origens espirituais. Assim, conseguimos apresentar um artefato para o ensino de matemática, adaptando suas funções como modelo matemático físico de origem nativa Fulni-ô, ao mesmo tempo, contemplamos o ensino de números pares e ímpares, a histórias dos números, as sequências numéricas e as operações com números conforme determina o currículo de Pernambuco para as turmas do 6º no.

3 CONCLUSÕES

Em nossas considerações, podemos identificar até o presente momento, pois o projeto está em andamento, pontos cruciais para a produção do material didático de recomposição das habilidades não contempladas desde a pandemia, assim como a adequação, ou seja, a transposição didática dos assuntos para a realidade da sala de aula do povo Fulni-ô como construção social com as participações da gestão escolar, da gerência regional do município de Garanhuns, da coordenação da gerência e escolar, do cacique responsável pela comunidade que acolhe a escola Marechal Rondon, dos professores das diversas áreas que participaram desde a primeira reunião no ano de 2023.

Equipe que desde o momento da apresentação da proposta, encantou-se pela oportunidade de construção coletiva de materiais adequados a realidade vivenciadas pelo povo e replicada apenas de forma verbal. Perceberam que podem construir seus livros didáticos, identificando as

relações praxeológicas existentes nos livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD relacionando-as com as habilidades do currículo de Pernambuco, sem deixar de inserir suas práticas culturais e o conhecimento, reconhecendo modelos matemáticos correlacionando-os aos artefatos usados no dia a dia de seus entes queridos (povo de etnia Fulni-ô).

É preciso entender que toda a comunidade indígena participa da educação como entes cooperativos que desejam a redução dos problemas atuais e de agravamento e distanciamentos dos seus filhos da escola. Sejam pelas necessidades diversas. Seja pela inclusão dos jovens no universo do trabalho ou para viver em sociedade. É neste sentido que o povo Fulni-ô vê na escola a instituição que pode salvar vidas, incluir pessoas, educar para o mundo do trabalho e viver em sociedade, conforme determina o artigo 214 da constituição do Brasil.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. PNLD 2023. Matemática: ensino fundamental**. – Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2023. 108p.

CHEVALLARD, Y. **L'Analyse de Des Pratiques Enseignantes en Théorie Anthropologique Du Didactique**. In: Recherches em Didactiques des Mathématiques, 1999, p. 221-266.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Ed Aique, 1998a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Área de Matemática. Recife: A Secretaria, 2019.

ARTICULANDO SABERES ANCESTRAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS OBRAS DE INALDETE PINHEIRO NUMA ESCOLA DA CIDADE DO RECIFE

Daniele Maria Soares de Carvalho¹
Gessiane Aline Bezerra e Silva²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste num relato de uma experiência realizada durante um mês, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental, anos iniciais, numa escola da rede privada de ensino da cidade do Recife, no ano de 2023. Alicerçados nas concepções teórico-metodológicas da Educação Antirracista, este artigo tem como objetivo descrever o desenvolvimento de um projeto que valoriza o respeito, representatividade e ancestralidade africana e afro-brasileira, a partir da obra da pesquisadora e escritora Inaldete Pinheiro e como está se articula com a valorização do pertencimento étnico-racial e o enfrentamento ao racismo no espaço escolar.

- 1 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife-PE. Membro do Geperges Audre Lorde – UFRPE, professora-danielemcarvalho@gmail.com
- 2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. Professora da Rede Municipal de Ensino de Salgueiro-PE. Membro do Geperges Audre Lorde - UFRPE, gessyline777@gmail.com.

A idealização e realização do projeto reflete os debates realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES), assim como os desdobramentos de uma pesquisa de mestrado finalizada em 2023.

Este relato reflete o compromisso político e social das autoras, que ao assumirem suas identidades raciais branca, tomam como posicionamento político o combate ao racismo e quaisquer tipos de discriminação. Nessa direção, buscamos desenvolver práticas educativas de conscientização, empoderamento e valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira.

Vivemos numa sociedade que formou seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais a partir de padrões eurocêntricos alicerçados no conceito de branquitude. Nesse contexto, a população negra internalizou um ideal que muitas vezes a impossibilita construir suas próprias identidades (GOMES, 2017). Essa anulação do corpo e da identidade negra acontece, muitas vezes, no espaço escolar, fomentadas e alimentadas por práticas pedagógicas derivadas de currículos atravessados pelo racismo.

Entretanto, a educação possui uma característica contraditória. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2017), considera que a educação não é fixa, é um lócus de inquietudes, onde conservadorismo e dinamismo tensionam-se num complexo processo em vistas da formação humana. E é nesse tensionamento que são construídas possibilidades para se romper com lógicas, discursos e práticas baseados no racismo e na branquitude.

Assim, as construções e saberes produzidos por Inaldete Pinheiro e sua obra pode ser um instrumento teórico-metodológico para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista, uma vez que traz o protagonismo negro a partir da literatura, promovendo um debate sobre a historicidade do povo negro brasileiro.

Foi partindo dessa referência que desenvolvemos numa escola da rede privado de ensino da Cidade do Recife, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, o projeto “Articulando saberes ancestrais a partir da obra da Mestra Inaldete Pinheiro”. A escola atende a um público majoritariamente branco, de classe média e alta da cidade do Recife.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Essa experiência pedagógica foi trilhada coletivamente no decorrer de vinte e quatro aulas, divididas em quatro semanas letivas, no ano de 2023. Pontuamos que o projeto “Articulando saberes ancestrais a partir da obra da Mestra Inaldete Pinheiro” reflete uma proposta pedagógica mais ampla, desenvolvida no decorrer do ano letivo.

Nessa direção, buscamos desenvolver esse projeto, que ocorreu da seguinte forma: apresentação da vida de Inaldete Pinheiro a partir do gênero textual “biografia”, que estava sendo estudado pela turma nas aulas de língua portuguesa; pesquisa sobre suas principais obras literárias no acervo físico e digital da biblioteca da escola; leitura e debate das obras selecionadas pelas/os estudantes; escolha de uma dessas obras para realizar uma releitura a partir do desenvolvimento de poemas e poesias, outro gênero textual que estávamos estudando; construção de painéis e murais a partir da estética africana e afro-brasileira numa relação com a obra de Inaldete Pinheiro; realização de uma exposição artística e literária com as produção construídas no decorrer do projeto.

De início, para aproximação das/os estudantes com a autora, realizamos uma dinâmica com imagens de diferentes autores negras/os que elas/es já vinham debatendo e estudando a obra e a importância política, social, cultural e histórica. Organizados em grupos com 5 ou 6 crianças, solicitamos que relembassem quem era aquela personalidade e como ela foi importante para a construção do conhecimento, individual e coletivo de nossa turma, no decorrer das aulas.

Após as falas dos grupos, as educadoras trouxeram a biografia da escritora Inaldete Pinheiro, pois a turma ainda não havia desenvolvido nenhuma atividade com ela. Perguntamos se alguém a conhecia, se já havia lido algum de seus livros. Percebemos que mesmo sendo uma autora que reside e produz sua obra em Recife, ninguém sabia quem ela era.

Diante do desconhecimento da autora, e como estávamos explorando o gênero textual “biografia”, sugerimos que as crianças pesquisassem e produzissem um infográfico sobre ela. Utilizando o portal online “Literafro”, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, as/os estudantes com o auxílio das professoras, desenvolveram cartazes com as

principais informações e obras, que foram entregues aos colegas e pais, conforme a imagem a seguir:

Figura 1: Infográfico com a biografia de Inaldete Pinheiro.



Este cartaz mobilizou as/os estudantes a pesquisarem no acervo físico e digital da biblioteca da escola, as obras da autora. Em nossas idas a biblioteca, encontramos apenas alguns exemplares de sua obra “Uma aventura do velho Baobá”, publicado no ano de 2021, pela Editora Pequena Zahar. Esse fato inquietou as/os estudantes, que foram pesquisar junto a bibliotecária, que lhes informou que apenas esse livro tinha sido editado por uma “grande editora”, por isso seria de mais fácil acesso.

Enquanto educadoras, num trabalho de pesquisa prévio, sabíamos dessa realidade e da dificuldade da pesquisadora Inaldete Pinheiro em

publicar suas obras, mesmo diante de sua relevância no cenário literário regional e nacional. Assim, sensibilizamos as crianças para que refletissem acerca dessa realidade, fazendo intervenções para que se questionassem como o racismo se faz presente nesse contexto, pois em mais de 50 anos de pesquisa e produção, a autora teve sua primeira obra publicada nacionalmente apenas no ano de 2021.

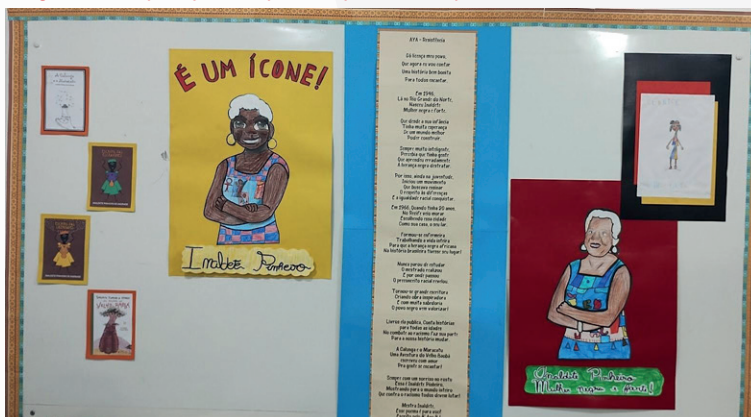
Após esses momentos, convidamos a turma para escolher qual livro da autora gostariam de ter como inspiração para produção de poemas que iriam compor a exposição final do projeto. Por votação, as/os estudantes escolheram o livro *Uma aventura do velho Baobá* (2021). Este livro aborda de forma lúdica temas como memória, ancestralidade, herança cultural, situação da população negra no Brasil.

As/os estudantes produziram um poema coletivo, a partir da biografia da autora, conforme a imagem a seguir:

Figura 2: Imagens do poema coletivo produzidos pelas/os estudantes



Figura 3: Imagens da exposição do poema produzida pelas/os estudantes



As/os estudantes também construíram um poema individual sobre elementos do livro escolhido, conforme as imagens a seguir:

Figura 4: Imagens dos poemas individuais produzidos pelas/os estudantes

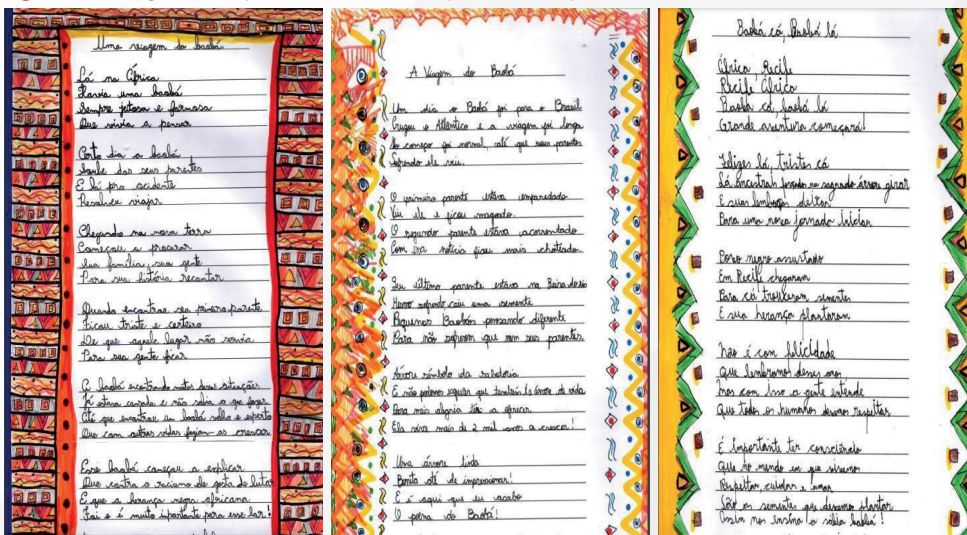


Figura 5: Imagens da exposição dos poemas individuais produzidos pelas/os estudantes



Todas as produções foram apresentadas à comunidade escolar pelas/ pelos estudantes no final do projeto. Este foi um momento de partilha e de mobilização para a conscientização da importância do desenvolvimento da Educação Antirracista a partir dos escritos de Inaldete Pinheiro.

3 RESULTADOS

A análise da experiência em desenvolver um projeto alicerçado na Educação antirracista, é um processo desafiador visto que ainda encontramos insuficientes exemplos de práticas pedagógicas de valorização da história e cultura negra, pois a escola ainda reproduz o racismo que estrutura nossa sociedade. Para tanto, ao assumirmos o compromisso político de promover ações antirracistas no contexto escolar, fomentamos possibilidades de romper com lógicas preconceituosas, discriminatórias que diminuem, invisibilizam e excluem a herança negra brasileira.

Nessa direção, ao ler e analisar os poemas individuais e coletivos, ao contemplar as produções visuais e ao ouvir as/os estudantes, durante todo o percurso de desenvolvimento do projeto “Articulando saberes ancestrais a partir da obra da Mestra Inaldete Pinheiro”, percebemos como dialogar com as/os estudantes, trazendo vivências significativas sobre como, a partir da educação, podemos combater o racismo trazendo elementos de positividade da cultura negra é elemento fundamental para o entendimento de

que é possível construir práticas em que os traços estéticos e corpóreos, assim a memória e a história sejam reconstruídos e requalificados a partir da perspectiva da herança ancestral negra.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. **Uma aventura do velho Baobá.** Ilustrações de Ianah Maia. 1º ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

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

AS MULHERES NEGRAS NA LIDERANÇA DE QUILOMBOS EM PE: UM LEGADO DE RESISTÊNCIA, EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E CULTURA

Luci Maria da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem o objetivo de socializar uma análise sobre as representações das mulheres negras na liderança de 02 (dois) Quilombos em Pernambuco: o Quilombo Urbano do Xambá em Olinda e o Quilombo de São Lourenço no Distrito de Tejucupapo – Goiana.

O problema da investigação é: Qual é o papel das mulheres negras nos territórios Quilombolas? Para responder essa questão procuramos descrever o legado de resistência, educação não escolar e cultura que têm em comum as histórias das mulheres negras nos Quilombos citados.

Diante disso, demonstramos que a educação não escolar favoreceu o desenvolvimento identitário da mulher quilombola, porque nem a escravidão, tampouco o racismo, deixaram que o estereótipo de submissão permeasse essa trajetória, pois, a realidade da vida nos Quilombos referidos estiveram e estão sob a liderança do sexo feminino.

Destacamos que, o método bibliográfico fez parte da metodologia seguindo as orientações de Thiollente (1986; Demo, 2006), e para respaldar

1 Atualmente é doutoranda do curso de doutorado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lucimspedagogia@gmail.com.

o objeto de estudo e utilizamos os seguintes materiais: livros, artigos, e documentos materiais e imateriais sobre a trajetória das mulheres líderes dos Quilombos pesquisados.

Por fim, esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa na perspectiva participante porque a pesquisadora tem ancestralidade no Quilombo Urbano do Xambá, nosso propósito é contribuir com a visão que a literatura faz das mulheres negras que lideraram e lideram os quilombos citados.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nessa oportunidade, relatamos nossa experiência descrevendo uma visão sucinta a respeito das mulheres quilombolas que se comprometeram com a preservação da herança deixada por seus antepassados trazidos da África para as terras pernambucanas como escravos, diante desse contexto, conseguiram mudar as histórias reais. Nesta oportunidade, faremos uma breve retrospectiva com uma reconstrução escrita, cuja ênfase é saber como nos 02 (dois) Quilombos: Quilombos Urbano do Xambá em Olinda e no Quilombo Rural de São Lourenço no Distrito de Tejucupapo – Goiana o protagonismo de mulheres negras empoderadas que contribuíram para liderar e utilizar uma educação não escolar para manter o desenvolvimento cultural de seu povo.

De um lado, segundo Silva (S/D, p. 13) as tradições religiosas que são realizadas durante os toques do candomblé no Quilombo Urbano do Xambá são originárias do norte do Ashanti, região africana situada entre a Nigéria e os Camarões, nos montes Adamawa, vale do rio Benué, onde habitam o povo Tchambá nas lutas pela independência daquele país. Segue foto representativa do Terreiro do Xambá:

Figura 1 - Quilombo Urbano do Xambá- Município de Olinda/PE



Fonte: Quilombo Urano do Xambá - fotografia do fotografo profissional Paulo Filizola.

A história oral e escrita conta que, Severina Paraíso da Silva, mulher negra e, filha de Ogun, nasceu em 1914, foi a fundadora do Quilombo Urbano do Xambá.

Figura 2 – Mae Biu Yalorixa do Quilomba Urbano do Xambá



Fonte: Foto do Acervo da Nação Xambá.

Assim, Mãe Biu do Portão do Gelo, como ficou por todos conhecida, pois, era uma mulher que tinha personalidade forte e cativante, era respeitada e reconhecida como uma grande yalorixá, uma verdadeira Mãe de Santo, querida e inesquecível.

Do outro, a trajetória do Quilombo de São Lourenço é formulada por uma história de protagonismo de diversas mulheres. Na sequência uma foto ilustrativa:

Figura 3 – Quilombo de São Lourenço



Fonte: Os **Quilombolas** são os remanescentes e descendentes de comunidades formadas por escravos fugitivos que formaram os quilombos. Disponível em: <https://impactanordeste.com.br>. Acessado em: marc. 2024.

De acordo com os estudos de Silva (2013, p. 35), é possível perceber que:

O “ofício” das marisqueiras é apontado por ela como “um verdadeiro ritual quando as marisqueiras saem em grupo e vão até a maré com seus cânticos para pegar os barcos voltando no início da tarde”, esta atividade é evidenciada como um marco identitário da comunidade. A atividade da coleta do marisco, caranguejo e siri foram citados para exemplificar a importância da preservação da “maré” para a geração de renda dos que dela dependem. A moqueca de marisco, o marisco

de forno e o marisco na palha são citados pelas marisqueiras como “pratos típicos” da culinária local. (SILVA, 2013, p. 35).

A informação supramencionada, é necessária, pois, declara que, as protagonistas femininas conhecidas em São Lourenço - como mulheres fortes que tomaram a frente em marcantes episódios históricos. Segue fotografia das Marisqueiras voltando da Maré:

Figura 4 – Pesca do Marisco



Fonte: Silva (2013).

A pesca do marisco conforme foto acima, representa para as mulheres do Quilombo de São Lourenço uma vasta utilização, além de servir para fazer a moqueca marisco, o marisco de forno e o marisco na palha – que são pratos citados pelas marisqueiras como “pratos típicos” da culinária local e confecção de bijuterias e artigos de moda.

Afinal, ser negra, preta, mulher em alhures e ou em algures, é resistir e sobreviver às dimensões globalizantes que acarretam as diferenças e distinções decorrentes das definições e conceitos socialmente construídos que, não são paradigmas insignificantes.

3 RESULTADOS

Na verdade, os resultados dessa nossa experiência são amplos, e não se esgotam com essas laudas, mas, é preciso esclarecer que, que a

população feminina negra tem uma grande esforço para manter seus entes familiares em ambos quilombos: Quilombo do Xambá e Quilombo de São Lourenço, pois, todos os procedimentos dos quilombolas estão inseridos em uma Educação Não Escolar, e Severo (2015, p. 563), alega:

Do ponto de vista teórico, a ENE se relaciona com conceitos correntes no campo da pedagogia que expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos [...]. (SEVERO, 2015, p. 563).

O entendimento acima, está relacionado com a educação e a pedagogia desenvolvida pelas mulheres negras, que é uma formação ao longo da vida. Embora, muitos aportes legais como o Plano Nacional de implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013) contribuem para uma discussão sobre o tema desta experiência. Nesse cenário, anteriormente, Silva (2003; 2015) já travava da temática Afro-brasileira em diferentes espaços. Em vista disso, Rosa (2005, p. 53) descreve que:

O discurso sobre as tradições afro-brasileiras deve considerar a premissa da pluralidade, da construção de identidades próprias que se firmaram em solo brasileiro ao mesmo tempo em que são baseadas na tradição de antepassados africanos. Essa pluralidade é resultado também do percurso marcado por um misto de “conformismo e resistência” [...]. (ROSA, 2005, p. 53).

O que está supratranscrito contém dimensões ímpares, pautadas nas premissas vividas nos quilombos. Por esse viés, a memória desses quilombos, ao serem resgatadas, recontadas, veiculadas através de documentos escritos, colaboraram na elaboração de subsídios teóricos e práticos para o enfrentamento das opressões.

Portanto, tudo que foi exposto, é a visão da resistência da população quilombola, a qual é motivo de orgulho feminino. Com essa investigação, é possível afirmar que, esse trajeto tende a resistir.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FILIZOLA, Paulo. **Mostra Xambá 90 anos**. Disponível em: <https://www.facebook.com/romano.filizola>. Acessado em: marc. 2022.

OS **Quilombolas** são os remanescentes e descendentes de comunidades formadas por escravos fugitivos, os **quilombos**. Disponível em: <https://impactanordeste.com.br>. Acessado em: marc. 2024.

QUILOMBOLAS de São Lourenço: **Acessórios de moda desenvolvido por mulheres quilombolas e marisqueiras da Povoação de São Lourenço, Pernambuco**. Disponível em: <https://www.instagram.com.br>. Acessado em: marc. 2024.

ROSA, Laila Andrade Cavalcante. **Epahei lansã! Música e Resistência na Nação Xambá: uma história de mulheres**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2005.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SILVA. Adeildo Paraíso. **Ivo de Xambá: sob múltiplos olhares**. CEPE: Companhia Editora de Pernambuco, S/D.

SILVA, Isabel Cristina Rodrigues da. **“Marisqueira e quilombola é tudo a mesma coisa”**: um estudo sobre as formas de mobilização política – O caso de povoação de São Lourenço – Goiana – Pernambuco. Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de filosofia e ciências humanas, Departamento de Antropologia e Museologia, 2013.

SILVA, Luci Maria da. **Um Olhar Pedagógico da Capoeira no Brasil Aspectos: filosóficos, históricos, social e democrático**. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Administração Escolar e Coordenação Pedagogia da UFPE, 2003.

_____. **A Temática História e Cultura Afro-Brasileira Relacionada com a Formação Profissional e as Percepções Docente na Escola de Referência em Ensino Médio Estadual de Pernambuco**. Mídia Gráfica e Editora Ltda, João Pessoa, 2015,

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

CIDADANIA E IGUALDADE: O PAPEL DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO COMBATE AO RACISMO

Alinne Mayara Barbosa de Morais¹

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social garantido no artigo 205 da Constituição Federal, que diz ser “direito de todos e dever do Estado e da família”, e que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” desse modo, se mostra com um elemento essencial, defendido por todo o corpo social, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante disso, compreende-se que a educação é um dos elementos imprescindíveis para o pleno desenvolvimento da sociedade, pois promove a evolução individual e coletiva.

No cenário brasileiro, em que o racismo e outras formas de discriminação ainda são presentes em instituições de ensino, é necessário adotar uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também empodere os alunos a reconhecer, questionar e combater essas desigualdades. A justificativa deste trabalho se encontra na necessidade de promover uma compreensão aprofundada sobre o papel fundamental da educação na formação de cidadãos conscientes e críticos em uma sociedade plural e diversificada.

1 Graduanda do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE SEDE, ninne.mayara@gmail.com.

O trabalho segue uma abordagem qualitativa e tem a revisão bibliográfica como metodologia. Baseando-se nos conceitos de educação libertadora, propostos por Paulo Freire, e da educação como prática de liberdade, discutida por bell hooks, o objetivo deste texto é destacar a importância de uma educação que combata o racismo e promova a cidadania plena em um ambiente educacional diverso.

2 DESENVOLVIMENTO

A **educação libertadora**, concebida por Paulo Freire, é um processo pedagógico que integra a consciência crítica e a ação política, sendo vista como um meio de transformação social. Para Freire, a educação deve ser um processo horizontal, em que professores e alunos aprendem juntos, respeitando a liberdade e as experiências de todos os envolvidos. Ele critica o modelo tradicional de “educação bancária”, no qual o professor apenas deposita conhecimentos nos alunos sem considerar suas vivências e contextos históricos. Em contraste, uma educação libertadora promove a interação e o aprendizado mútuo, fomentando o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Bell hooks, influenciada por Freire, descreve sua experiência em escolas segregadas nos Estados Unidos, onde a educação a encorajava a questionar e desafiar as barreiras sociais. Ela defende uma “educação como prática de liberdade”, na qual o papel do professor vai além de transmitir informações, mas envolve participar ativamente no crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Hooks enfatiza que a verdadeira prática educativa não deve reproduzir as estruturas de dominação, mas sim reconhecer e valorizar a complexidade e a humanidade dos estudantes.

No contexto brasileiro, a **educação antirracista** se torna vital devido à rica diversidade étnica e cultural do país e ao histórico de racismo estrutural. Desde a colonização, ideias racistas foram perpetuadas para justificar a escravização e marginalização de africanos e indígenas, criando uma hierarquia de raças baseada em conceitos pseudocientíficos. A modernidade reforçou essas ideias, consolidando estereótipos e discriminações que ainda persistem.

Para Verrangia e Silva (2010), as **relações étnico-raciais** são informadas por estereótipos que afetam as interações sociais e podem levar a atitudes discriminatórias. Quando nos deparamos com outra pessoa, identificamos rapidamente a sua etnia e a partir dessa identificação, são acionados os estereótipos que conhecemos sobre o grupo étnico a qual o outro pertence. A depender dos estereótipos que o grupo do indivíduo em questão possui, podem ocorrer as situações de preconceito, que geralmente, toma como vítimas pessoas negras e indígenas.

Esses preconceitos algumas vezes se apresentam de forma explícita, mas ocorrem, principalmente, de forma implícita. Nesse sentido, é de suma necessidade estarmos atentos para identificar as formas mais sutis de discriminação e preconceito no dia a dia para combatê-las, assim como também preparar os alunos para essa identificação e combate. Nesse sentido, é crucial uma educação antirracista, que desconstrua esses estereótipos, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade na sala de aula.

A implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no Brasil, que tornam obrigatórios os estudos das culturas afro-brasileira e indígena, refletem um passo importante para valorizar a diversidade cultural e combater o racismo no ambiente educacional. A inclusão desses conteúdos não é apenas obrigatória, mas é também uma oportunidade valiosa de contribuirmos para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, igualitária e respeitosa. Ao aprender sobre as contribuições afro-brasileiras e indígenas, os alunos podem ter acesso à nossa história de diferentes perspectivas e ter uma visão mais completa do nosso passado, assim, podem compreender melhor a sociedade em que vivemos.

No entanto, para **praticar uma educação antirracista eficaz**, é necessário que os professores tenham formação contínua sobre as relações étnico-raciais e um compromisso verdadeiro com a igualdade. Isso inclui criar um ambiente de aprendizado inclusivo e seguro, onde todos os alunos possam desenvolver plenamente suas capacidades sem se sentirem inferiorizados ou invisibilizados. bell hooks alerta sobre a importância de os professores reconhecerem a complexidade de seus alunos e evitarem práticas de dominação, pois um ambiente acolhedor e respeitoso é fundamental para o crescimento intelectual e emocional de todos.

3 CONCLUSÕES

A educação deve ser vista como uma ferramenta para a transformação social, capacitando os alunos a serem cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Em países como o Brasil, que possuem grande diversidade cultural e étnica, o processo de educação deve possibilitar que os indivíduos sejam estimulados a reconhecer e valorizar essa diversidade.

A educação antirracista é fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, pois a partir dela é promovido o respeito à diversidade e combate ao racismo estrutural. Inspirada pelos princípios da educação libertadora de Paulo Freire e pela prática de liberdade defendida por bell hooks, essa abordagem educacional busca empoderar todos os estudantes, permitindo-lhes alcançar seu pleno potencial. Sendo praticada dessa forma, a educação possibilita que todos os alunos atinjam o seu pleno potencial, desenvolvam autoestima e autonomia na sua capacidade de pensar e agir criticamente.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro: 2013.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo: 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico, sabedoria prática**. Editora Elefante, São Paulo: 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. MEC- SECAD. Brasília: 2005. p. 15-20.

VERRANGIA, Douglas. ; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves.
Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Igualdade. Cidadania.

COMUNIDADE QUILOMBOLA ONZE NEGRAS: NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Karolina Silva Florêncio¹
Marcos Antonio Ferreira Guedes²
Adlene Silva Arantes³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este artigo resultou de uma investigação acadêmica que teve por objetivo analisar as perspectivas das lideranças da comunidade quilombola Onze negras localizada no cabo de santo Agostinho/PE a respeito da educação escolar quilombola. A Educação Escolar Quilombola apresenta-se como objeto central do estudo tendo em vista a necessidade de analisar sua importância para as comunidades quilombolas. A natureza da pesquisa é de caráter qualitativa e assumiu como métodos as investigações bibliográficas e pesquisa de campo, utilizando para coleta de dados, entrevistas narrativas e análise de conteúdo. A pesquisa apresenta como resultado reflexões e diálogos sobre as compreensões das líderes acerca da educação escolar quilombola e importância das políticas públicas em especial

- 1 Mestrando em Educação pelo PPGE UPE – Universidade Estadual de Pernambuco Campus Mata Norte, karolina.florencio@upe.br
- 2 Mestranda em Educação pelo PPGE UPE – Universidade Estadual de Pernambuco Campus Mata Norte, marcos.afguedes@upe.br
- 3 Docente do PPGE UPE – Universidade de Pernambuco CampuMata Norte, adlene.arantes@upe.br

a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas quilombolas.

Palavras-chaves: Quilombo, educação escolar quilombola; entrevista narrativa.

2 DESENVOLVIMENTO

É importante definir inicialmente que o termo quilombo no Brasil é legalmente compreendido pelo Decreto Federal 4.887/2003, no Art. 2º, como: “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.”

E tratando-se de conquistas recentes, o ano de 2023 foi marcado por uma conquista muito importante para as comunidades quilombolas, no dia 27 de julho de 2023, o censo 2022 mostrou que o Brasil tem 1,31 milhões de quilombolas que residem em 1.696 municípios brasileiros.⁶ Esses dados podem ser interpretados como uma ação civilizatória, possibilitando a elaboração e efetivação de programas e leis com o objetivo de reparar as injustiças e desigualdades contra a população quilombola.

Apesar das conquistas do censo, vivenciamos um grave problema: estão matando nossos líderes quilombolas. Na última década, 30 (trinta) lideranças quilombolas foram assassinadas no Brasil, segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)⁷. Esses acontecimentos ressaltam a necessidade de reflexão sobre as comunidades quilombolas, sobretudo a educação escolar quilombola como instrumento de combate contra a inviabilização e desvalorização dos povos quilombolas.

Ao referir a educação escolar Quilombola, temos que destacar primeiramente a importância do movimento negro que sempre reivindicou o direito da população negra à educação. Segundo a autora Nilma Lino Gomes (2011), o movimento negro também influenciou os principais órgãos de pesquisa do Brasil. E que esse reconhecimento político possibilitou várias mudanças como o processo de implementação de políticas públicas e práticas de ações afirmativas.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, elas apenas foram estabelecidas em 05 de junho 2012, e foram estabelecidas por intermédio das lutas e reivindicações dos direitos dos quilombolas. Ela “[...] destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” (BRASIL, 2012, p. 3).

De acordo com o documento, é dever da União, Estados e Municípios a efetivação da modalidade. É necessário que ocorra uma fiscalização do cumprimento dessas diretrizes para que a luta dos povos quilombolas pelos seus direitos não se restrinja apenas em documentos oficiais. Gomes (2012) afirma que o processo de educação dos negros é invisibilizado pelos currículos escolares e pela teoria educacional.

Nesse sentido, conclui-se que a educação escolar quilombola precisa assumir seu papel de agente transformador que possibilite a criança negra construir sua identidade de forma harmoniosa.

A pesquisa está fundamentada em um estudo de campo, uma vez que de acordo com Minayo (2006) permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Neste caso, o foco será direcionado especificamente para as narrativas, de forma que os pesquisadores realizam uma escuta ativa para com as lideranças quilombolas. Estas abordagens investigativas possuem características da metodologia qualitativa, conforme as ideias expressas por Tuzzo e Braga (2016)

Em relação aos instrumentos da pesquisa, foi utilizado como coleta de dados a entrevista narrativa. Como afirma Josso (2007,p.415)

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (JOSSO 2007, p. 415).

A partir dessas entrevistas, conseguimos compreender o passado da escola quilombola na comunidade Onze Negras. Através das narrativas acessamos as memórias das lideranças acerca da escola e observamos que as motivações para a criação do grupo de mulheres quilombolas foram causadas pelas experiências na própria escola.

A gente, no início quando chegou aqui, não tinha escola. Eu lembro muito bem que a gente estudava numa sede que era feita de palha, cana e barro. Então a gente estudava no chão. Depois, quando eu comecei a ver que a gente tinha que correr atrás pra ter o melhor, foi quando a gente se juntou no grupo de Onze Negras mulheres (Líder do Quilombo Onze Negras, entrevista narrativa, 2021).

Tais experiências permitiram a construção não apenas do grupo de mulheres quilombolas, mas também das suas percepções acerca da educação escolar quilombola e são essas percepções que fazem com que o grupo lute pelo direito de uma educação digna e respeitosa.

Eu enxergo na escola quilombola a nossa característica, ela tem que ser diferenciada. Porque não adianta vir uma escola quilombola com uma cara de uma patricinha qualquer. Tem que vir com a nossa cara. Eu não digo para chegar toda pintada de preto, mas que venha com as características da realidade da nossa comunidade quilombola (liderança do Quilombo Onze Negras, entrevista narrativa, 2021).

E assim nascem as reflexões sobre a importância de trazer para a centralidade da discursões acerca da educação escolar quilombola as memórias e experiências das lideranças quilombolas.

3 CONCLUSÕES

A educação Quilombola é de grande relevância para a comunidade visto que para este povo, é através dela que ocorre as articulações, diversidades e potencialidades e na Educação Quilombola. As ações pedagógicas devem totalmente direcionadas ao local, priorizando e valorizando sempre a ancestralidade, oralidade e etno desenvolvimento produzido pelos quilombos.

Dessa forma a pesquisa preocupou-se em analisar as perspectivas das lideranças da Comunidade Quilombola Onze negras localizada no cabo de santo agostinho/PE . Essa ação promoveu uma reflexão na trajetória da educação escolar quilombola das duas comunidades e principalmente trazendo para o centro das discussões a importância de estudar os aspectos da educação escolar quilombola, suas conquistas, lutas, dificuldades e particularidades através das vozes, experiências e vivências das lideranças quilombolas.

Conseqüentemente tratar das discussões das relações étnico-raciais pela percepção da identidade se mostra em grande relevância para a sociedade em diferentes óticas, no combate ao racismo e desconstrução de estereótipos, inclusão e pertencimento com o fortalecimento da autoestima, empoderamento, entre outros. Ao trazer essa discussão para o cenário de uma escola quilombola, enquanto instituições de ensino localizadas em comunidade quilombolas, formadas em sua maioria por pessoas negras, temos um salto nos impactos positivos. Analisando e atendendo às necessidades específicas, promovendo e possibilitando uma educação que absorva e utilize as particularidades da comunidade.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília: MEC, 2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Política & Sociedade, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2006.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

COSPLAYHISTORIA: UM RELATO SOBRE PERSONAGENS DA HISTÓRIA

Laurenilda Maria Gomes da Silva¹

Charles Gomes Martins²

Izabel Adriana Gomes de Sena Simões³

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar desempenha um papel crucial no aprendizado dos estudantes. A atmosfera de apoio e acolhimento, onde a diversidade é respeitada e as diferenças são valorizadas, cria um espaço seguro para que os alunos se expressem e se envolvam no processo de aprendizagem. Além disso, as relações entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, influenciam significativamente a motivação e o engajamento nas atividades escolares.

A cultura em que os estudantes estão inseridos influencia a visão de mundo, formas de pensar, aprender e interagir com o conteúdo educativo. A presença de uma cultura rica em história, literatura, ciência e arte pode proporcionar aos estudantes um repertório maior de referências e estímulos intelectuais.

O contexto de aprendizado dos estudantes é um mosaico de influências interconectadas que afetam o desenvolvimento intelectual, emocional

1 Graduada do Curso de Sociologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE-silvalaurenilda@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – PE- coautor1 consultoriaeducacional@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – PE- coautor2- sena.belag@gmail.com

e social. Entender e atuar sobre esses contextos é essencial para promover um ambiente de ensino que seja inclusivo, relevante e eficaz.

O relato de experiência que nos propomos em descrever foi resultado de um trabalho pedagógico numa Escola Técnica do Estado de Pernambuco que tratou sobre a vida e as contribuições de personagens significativos da História nos diversos períodos históricos. Cada aluno foi responsável por pesquisar e apresentar um personagem específico, destacando a importância histórica, as realizações e o contexto em que viveram.

Como problemática a ser resolvida verificamos que existem lacunas na formação dos estudantes sobre a contribuição de personagens que foram fundamentais para o processo de desenvolvimento social dos indivíduos e de como a sua biografia pode potencializar as histórias de outras pessoas que se assemelha em lutas e caminhos na vida.

O objetivo deste trabalho foi proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada sobre as figuras históricas da antiguidade ao contemporâneo e o impacto no desenvolvimento das civilizações. A atividade visou também desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e apresentação oral.

METODOLOGIA

Em nossa metodologia cada aluno escolheu os personagens ou foi designado um personagem da História para pesquisar. Entre os personagens estudados foram selecionados: Alexandre, o Grande, Cleópatra, Dandara, Dante Alighieri, Zumbi dos Palmares, e outros líderes e pensadores significativos.

No processo os alunos realizaram pesquisas utilizando livros, artigos acadêmicos e fontes online confiáveis. O foco foi coletar informações sobre a biografia, principais feitos, contexto histórico e legado do personagem.

Após a pesquisa, cada aluno escreveu um relatório detalhado com a biografia do personagem com uma análise de suas contribuições e uma reflexão sobre seu impacto na história.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Iniciamos a nossa experiência através da escolha dos personagens. Neste momento os estudantes estavam motivados em qual personagem escolher. A personagem Dandara do Palmares se destacou como liderança, força e contribuição história que ainda é invisível diante da branquitude patriarcal no Brasil. O legado de Dandara foi retratado por grupos que a escolheram como representação histórica e negra.

Diante das apresentações os estudantes descreviam os fatos biográficos dos personagens e os interpretavam como um grande teatro na escola.

3 RESULTADOS

O projeto “CosplayHistoria” foi desenvolvido com o objetivo de integrar a cultura do cosplay ao ensino de história, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo para os estudantes. A ideia central era incentivar os alunos a escolherem personagens históricos, criarem seus próprios figurinos e apresentarem o contexto histórico, as conquistas e a relevância desses personagens de forma criativa e lúdica.

Um dos resultados mais notáveis do projeto foi o aumento significativo do engajamento dos alunos nas aulas de história. Ao se envolverem ativamente na criação dos cosplays e na pesquisa sobre seus personagens, os estudantes demonstraram maior interesse pelo conteúdo histórico, participando mais nas discussões em sala de aula e se mostrando mais motivados a aprender. O projeto também proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver uma variedade de habilidades criativas e técnicas. A confecção dos figurinos e acessórios exigiu que os estudantes aplicassem conhecimentos de artes visuais, costura, design e até mesmo habilidades manuais, além de incentivar a inovação e a resolução de problemas. Muitos estudantes relataram que essa parte prática do projeto foi especialmente gratificante e desafiadora.

4 REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. “Didática da História: uma contribuição para o debate na Educação Histórica”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santo et al. (orgs.) Passados possíveis: a educação histórica em debate”. Ijuí: Ed. Unijui. 2014, p.89-98.

_____. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In: História, São Paulo, n. 22 (1), 2003. p.183-193.

_____. SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. “A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula”. In: MONTEIRO, Ana Maria et (orgs.). al. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 107-118.

_____. A guardiã das tradições. Educar em Revista, Curitiba Brasil. Editora UFPR, 2011.

ANDRADE, Vera Cabana. “Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino”. In: MONTEIRO, Ana Maria et. al. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.231-238.

FREITAS, Lídia Silva de. “Sociedade da informação no ensino de história: roteiro de uma abordagem crítica”. In: MONTEIRO, Ana Maria et. al. (orgs) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.263-270.

SILVA, Gilvan Ventura da. Editorial do GT de História Antiga. In: SILVA, Gilvan Ventura da (org.). Anais do Grupo de Trabalho (GT) de História Antiga Realizado no XXI Simpósio Nacional da ANPUH de 23

a 25 de Julho de 2001. Héliade, vol. 2, número especial, 2001. Silva, Glaydson José da. Os Avanços da História Antiga no Brasil. In: Anais do XVI Simpósio Nacional de História - ANPUH (São Paulo), 2011. Silva, Lisiana Lawson Terra; Gonçalves, Jussemar Weiss. O Ensino de História Antiga: Algumas Reflexões. In: Anais Eletrônicos XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis: ANPUH, 2015.

Fontes online confiáveis: on-line e Bases de Dados. A Cambridge Alumni Database (ACAD). University of Cambridge · Bibliothèques Virtuelles Humanistes · British History Online (BHO).

“LE GOFF, Jacques. Uma longa Idade Média. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.”

.

CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Fernanda Paula dos Santos Castro¹
Valquiria Farias Bezerra Barbosa²

1 INTRODUÇÃO

O currículo é um “artefato social” que expressa as múltiplas determinações do contexto de forma que não é neutro. Expressa intenções, implícitas ou explícitas, que demonstram o tipo de sociedade que se tem ou se pretende formar, assim como o tipo de educação que se pretende oferecer para o sujeito inserido nesta sociedade (Moreira; Silva, 2009, p. 8, grifo do autor).

Nas práticas curriculares são constituídos sentidos e significados que determinam os conhecimentos importantes para serem aprendidos. O currículo se configura como a base para mudanças na prática pedagógica nas escolas e é por isso que, atualmente, discute-se acerca das mudanças que precisam se operar nas políticas-práticas curriculares (Lopes; Macedo, 2011).

Para a problematização do currículo escolar, a partir da ótica de uma educação antirracista, parte-se do entendimento de que vivemos

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE, *Campus Olinda*, fernandapscastro@gmail.com.

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, *Campus Olinda*, valquiria.bezerra@abreuelima.ifpe.edu.br.

numa sociedade estruturalmente racista. Logo, suas instituições estarão em maior ou menor grau contaminadas com ideias que reafirmam o preconceito racial.

Faz-se necessário superar a lógica eurocêntrica e dominante que permeou o currículo no Brasil. É preciso abrir espaço para outros saberes e narrativas serem ouvidos, subverter a lógica da colonialidade curricular e desobedecer a estrutura de hierarquização de culturas e saberes (Marques; Calderoni, 2020).

O presente estudo é parte da dissertação intitulada “A educação das relações étnico-raciais no ensino médio integrado: sentidos construídos pelos estudantes” que se encontra em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFPE, *Campus Olinda*.

Ante o exposto, este ensaio teórico tem como objetivo geral discutir os pressupostos para um currículo decolonial e sua contribuição na adoção de práticas curriculares antirracistas no Ensino Médio Integrado (EMI). As contribuições do corpus composto pelos estudos selecionados para a composição de um referencial teórico foram sistematizadas em dois subtópicos. O primeiro intitulado “Repercussões da Colonialidade nas Práticas Curriculares” que explora como o processo de colonialidade mantém seu campo de influências sobre as práticas curriculares, mesmo após o fim do colonialismo. No segundo, “Contribuições do currículo decolonial ao EMI” é desenvolvida uma análise sobre como o currículo decolonial pode contribuir para a formação omnilateral do estudante do EMI.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REPERCUSSÕES DA COLONIALIDADE NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Mesmo com o fim do colonialismo que marcou os séculos XIV e XV, o processo de colonialidade manteve-se de pé, visto que as hierarquias não foram rompidas. A colonialidade corresponde a um antigo padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno, porém

sobrevive a ele e se cristaliza nos livros, na cultura, no senso comum e em muitos outros aspectos da vida cotidiana (Maldonado-Torres, 2007).

Por isso, persiste a presença do eurocentrismo nos currículos bem como a naturalização de comportamentos que polarizam as relações a partir de atributos raciais, de gênero, sexualidade, entre outro.

Ramalho (2019) refere que desde o século XVI até os dias atuais a escola segue com o mesmo *modus operandi* do colonizador, denominado de “colonialidade da educação escolar”. Nesse sentido o sistema escolar figura como estratégia central na reprodução do projeto moderno colonial (Ramalho; Leite, 2020).

Para Sousa (2003), atualmente, o colonialismo continua manifestando-se nos contextos gerados pela globalização. Nesse processo, as estruturas de poder se reformulam e encontram novas razões de ser, o que traz impactos significativos na educação, especialmente ao considerar a forma como as diferentes disciplinas são abordadas no ambiente escolar.

A colonialidade das práticas curriculares perpetua desigualdades e reafirma à população historicamente marginalizada o local que deve ocupar. Essa visão se manifesta nas práticas engendradas pelos currículos escolares, os quais frequentemente se baseiam na hierarquização do conhecimento, na exclusão das experiências das pessoas não brancas e na promoção dos valores europeus de moralidade, civilidade, espiritualidade, beleza e estética (Gomes, 2012).

2.2 CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO DECOLONIAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O EMI busca oferecer uma formação mais abrangente e relevante, preparando os alunos para uma vida acadêmica, profissional, cultural e cidadã. Isso é feito ao promover uma visão integrada e contextualizada do conhecimento, transcendendo a simples integração formal entre os objetivos e os conteúdos educacionais (Silva; Ramos, 2018). Nesse sentido, faz-se fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que focalizem a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Parente (2021) pontua que uma educação que se compromete em combater as disparidades sociais marcadas pela questão racial precisa

estimular o crescimento do senso crítico. Logo, se faz necessário oportunizar aos alunos do EMI, pertencentes a classe trabalhadora e marcados pela racialidade, o debate sobre o racismo presente em seu cotidiano.

Nesse sentido a pedagogia decolonial se mostra como uma alternativa à forma como os currículos atuais são construídos e oferece uma oportunidade para que esses estudantes possam desenvolver uma consciência crítica a respeito da questão racial.

A decolonialidade se configura como um processo que se inicia com a reflexão e a ação fundamentadas em um projeto que se opõe à racialização e à racionalização da sociedade (Silva; Ferreira, 2023). Decolonizar se constitui como um caminho para reparar as violências perpetradas pelo processo de colonialidade.

Promover uma educação decolonial no contexto do EMI visa formar os estudantes de forma omnilateral, buscando romper com todos os padrões de subalternização, promover a escuta dos sujeitos e a reconstrução do ser, do poder e do saber (Oliveira; Candau, 2010).

3 CONCLUSÕES

A educação decolonial consiste num processo contínuo de desconstrução e reeducação. Os educadores em seus processos educativos e suas propostas curriculares precisam estar alertas para o alcance da colonialidade em seu imaginário, estruturas, relações e dimensões filosóficas e teóricas. Ao mesmo tempo, é essencial oferecer caminhos alternativos que desfaçam a dominação dos processos de produção do conhecimento e da existência colonial para construir novas abordagens que valorizem as identidades, narrativas e saberes dos povos afrodescendentes.

O processo de mudança de paradigma em busca de uma educação pautada em princípios decoloniais é longo, mas já está em curso. Numa sociedade pautada por princípios coloniais, é preciso tempo e sobretudo formação continuada para professores, gestores e servidores técnico-administrativos da educação, afinal uma educação antirracista pautada na decolonialidade não se faz apenas dentro da sala de aula. É necessário que a escola se comprometa e adote um novo fazer que passe a privilegiar e escutar quem sempre esteve silenciado.

4 REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al des arrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11 ed. São Paulo, Cortez : 2009. p. 7-38.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PARENTE, D. P. **Racismo, identidade, diversidade e desigualdades: traçando perspectivas educativas para a formação do sujeito na integralidade**. 2021. 225 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.

RAMALHO, B.; ALVAREZ LEITE, L. H. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 58, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID22412.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das relações étnico- raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, mai. 2023.

SILVA, K. N. P. RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul./set. 2018.

SOUSA, S. B. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.5-23, 2003.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE OS(AS) GESTORES(AS) TÊM A VER COM ISSO?

Aline Batista do Nascimento¹
Isaias da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de um Projeto de Iniciação Científica vivenciado no Centro Universitário Facol (UNIFACOL) intitulado “Educação Antirracista e Gestão Escolar Democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” que investiga os discursos e as práticas antirracistas e democráticas dos gestores de escolas do campo no município de Vitória de Santo Antão-PE. A pesquisa destaca a importância de vivenciar a gestão escolar como um espaço-tempo (re) produtor de práticas antirracistas e democráticas nas escolas do campo e tem como objeto de estudo a Educação Antirracista e Gestão Democrática em escolas do campo.

No contexto das práticas pedagógicas antirracistas, Nilma Lino Gomes (2012) considera que estas práticas representam uma ruptura epistemológica e curricular ao tornar legítimo e público o debate sobre a questão afro-brasileira e africana. Este debate é um diálogo intercultural

1 Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Facol-UNIFACOL, e-mail: alineb.nascimento@unifacol.edu.br.

2 Doutorando em Educação Contemporânea, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Facol- UNIFACOL, e-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br.

emancipatório dentro do ambiente escolar, reconhecendo o “outro” como um sujeito ativo.

Por tanto, objetivo deste artigo é analisar as concepções de profissionais gestores(as) sobre a prática da gestão escolar democrática e antirracista em escolas do campo. Nos aproximamos dos discursos destes profissionais para repensar os processos teórico-práticos que têm promovido coletivamente na tentativa de reformular, de maneira democrática e decolonial, os saberes e práticas nas escolas do campo.

2 DESENVOLVIMENTO

Utilizando uma abordagem teórico-metodológica baseada nos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial, este estudo se debruça sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Gestão Democrática considerando a importância de estratégias pedagógicas que rompam com estereótipos e preconceitos coloniais. Utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada para obtermos dados qualitativos posteriormente analisados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1999).

Visto que nosso objetivo é compreender os discursos e práticas democráticas e antirracistas dos gestores que atuam em escolas do campo, utilizando uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2009), trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, adotamos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas a fim de aprofundar questões e esclarecer concepções.

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977; Vala, 1999), que ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento e inferências. Na pré-análise, selecionamos o material de investigação e revisitamos o objetivo inicial. A exploração do material envolve a codificação dos dados, transformando-os em núcleos de sentido. Na fase final, tratamos os resultados e inferências, construindo uma rede de sentidos em torno da temática.

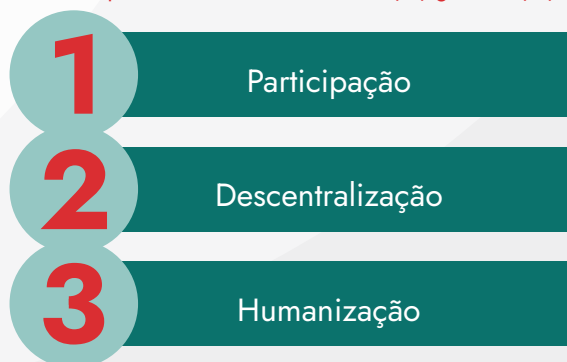
O campo da pesquisa está delimitado no município de Vitória de Santo Antão-PE, escolhido por possuir um significativo número de escolas no território camponês. Nessa direção, sinalizamos que dos 57

estabelecimentos escolares públicos municipais, 32 estão localizados no campo. Os sujeitos da pesquisa serão os(as) gestores(as) dessas escolas.

Participaram do presente estudo 06 profissionais de diferentes escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão-PE. Dentre estes 05 Gestores(as) e 01 Vice-gestora de 05 das maiores escolas do campo do município. Entre eles 04 são mulheres e 02 homens, ocupantes atualmente do cargo de Gestor(a)/Vice-gestor(a) com idades entre 40 a 50 anos, qualificados em cursos superior e especializações na área da educação, contando com de 3 a 6 anos de experiência em Gestão de escolas do campo.

A gestão democrática evidencia a importância da participação ativa da comunidade escolar. Essa participação, conforme as respostas dos gestores, não é apenas desejada, mas implementada por meio de ações concretas, como envolvimento nas decisões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas reuniões de planejamento. Ao nos debruçarmos sobre as falas dos participantes em resposta ao questionamento “Como você define a gestão democrática na escola do campo e qual a sua finalidade?”, foi possível reconhecer três núcleos de sentido presentes nas falas:

Figura 1- Núcleos de sentido presentes nos discursos dos(as) gestores(as)



Fonte: Os Autores (2024)

A participação ativa da comunidade escolar e dos(as) autores(as) envolvidos(as) na educação é um elemento-chave em várias afirmações dos(as) gestores(as), destacando a importância da inclusão e do envolvimento de todos os membros da comunidade educacional. Há uma convergência nas falas dos entrevistados em relação ao núcleo de sentido

“Participação”. Essa convergência ecoa as teorias de Heloísa Lück, que ressalta a importância da participação coletiva na gestão escolar.

Para Lück (2009), a gestão democrática vai além da simples descentralização de poder; ela envolve a criação de um ambiente onde a colaboração e o diálogo são centrais para a tomada de decisões. Dessa forma, as respostas dos entrevistados corroboram a perspectiva de Lück, evidenciando que a participação ativa é um elemento essencial para a gestão democrática eficaz nas escolas do campo. As respostas também reforçam a concepção de gestão democrática definida pela autora ao defenderem a descentralização na tomada de decisões em temas escolares e comunitários.

A humanização do ensino e da aprendizagem é outro termo-chave, referindo-se à abordagem pedagógica que leva em consideração as necessidades individuais dos alunos, sua realidade e contexto social. Os(as) gestores(as) reconhecem a importância de uma gestão capaz de humanizar o ambiente escolar, priorizando isso nas escolas do campo. Essa concepção é correspondem aos escritos de Caldart (2004), que alertam que a escola do campo deve reconhecer e ajudar a fortalecer seu povo como sujeitos sociais, que têm lutas, história, trabalho, saberes, cultura e jeito próprios.

Em relação à educação antirracista, os relatos dos(as) gestores(as) indicam que as práticas vão além do reconhecimento das diferenças raciais, incorporando ações pedagógicas que promovem a igualdade racial e combatem o racismo. Para identificar como os gestores conceituam práticas antirracistas, fizemos o seguinte questionamento: “Para você, enquanto gestor(a), quais práticas realizadas em escolas do campo podem ajudar no combate ao racismo?”. Ao analisarmos as respostas, elegemos dois núcleos de sentido:

1. Sensibilização e conscientização:

ex. Gestor/a 1: *“A conscientização e sensibilização quanto ao combate ao racismo, com campanhas, palestras, rodas de conversas, contação de histórias, debates e diálogo”* (Dados da pesquisa, 2024).

2. Educação e Informação:

ex. Gestor/a 4: *"A realização de momentos de diálogos com os estudantes a partir do entendimento da formação do próprio território onde ele vivem e em que está localizada a escola"* (Dados da pesquisa, 2024).

As concepções dos(as) gestores(as) a este respeito se aproximam dos escritos de Gomes (2012), ao conceberem estas práticas antirracistas na escola como um processo que envolve conscientização e sensibilização através de atividades como campanhas, palestras, rodas de conversa, contação de histórias, debates e diálogo. Além disso, enfatizam a formação de valores, regras de convivência, cultura de paz e respeito às diferenças como pilares essenciais para promover um ambiente escolar intercultural.

3 CONCLUSÕES

Deste modo, a Educação Antirracista nas escolas do campo constitui-se enquanto um processo contínuo e colaborativo. Atividades nessa direção exigem a participação de toda escola em diálogo com a comunidade camponesa que se encontra territorializada. Em suma, tanto a gestão democrática quanto a educação antirracista nas escolas do campo exigem um compromisso contínuo com a participação comunitária e o reconhecimento das identidades e culturas presentes no território. Essas práticas são essenciais para promover uma escola inclusiva e transformadora, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

Diante dos resultados analisados durante a primeira etapa desta pesquisa é possível enxergar que, apesar dos desafios, os(as) gestores(as) das escolas do campo compreendem e buscam implementar práticas democráticas e antirracistas nas escolas em que atuam. Este esforço em exercer uma gestão escolar próxima às realidades do campo resulta não só na garantia do direito ao acesso e permanência na escola, mas fortalece a identidade campesina e suas singularidades.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **A escola dos meus sonhos**: a organização escolar e a diversidade cultural. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. **Gestão participativa na escola**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, p.101-128, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de in-surgir, re-existir e re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009.

Palavras-chave: Educação do Campo, Gestão Escolar Democrática, Educação Antirracista.

EDUCAÇÃO DE EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Anacleto da Silva¹
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Nessa fase de desenvolvimento e aprendizagem, faz-se necessária a formação integral de todas as crianças, sendo agregadoras do desenvolvimento às relações sociais, podendo ocasionar graves desigualdades individuais e sociais, caso não ocorram de forma a acolher todas as crianças sem distinção (CAVALLEIRO, 2001 p. 143).

O racismo perpassa a escola de diversas formas, implicando várias consequências ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças negras, que convivem com a negação e rejeição devido a sua cor, partindo da invisibilidade de sua história e cultura, ou seja, de sua identidade (SANTANA, 2006, p. 40). Logo, a escola sendo um importante locus das relações sociais, espaço de desenvolvimento humano, e também de atuações ideológicas, de interesses não coletivos, precisa intervir no tocante ao combate as atitudes preconceituosas e discriminatórias. Dessa maneira, o

1 Mestra em Gestão Pública pela Universidade de Pernambuco - UPE, luciana-cleto@hotmail.com.

2 Doutor em Educação – Universidade de Pernambuco - luiz.rodrigues@upe.br

combate ao racismo durante essa fase de desenvolvimento é de extrema importância para a formação da personalidade e identidade da criança (CAVALLEIRO, 2006, p. 84).

Além disso, as ações opressoras do racismo no espaço escolar, tais como discursos racistas, falas e gestos negativos, estereotipados e a invisibilização da cultura africana e afro-brasileira são ações que causam consequências individuais e coletivas que desumanizam pessoas pelo seu fenótipo que, nesse caso, são as crianças negras. Essas práticas constituem-se como discriminatórias, consciente ou inconscientemente, fazendo-se necessário e urgente o conhecimento do impacto do racismo na formação da identidade das crianças negras pelos (as) educadores (as) da Educação Infantil (CAVALLEIRO, 2001, p.152).

Embora o acesso à educação seja constitucionalmente um direito de todos, percebe-se que o racismo é uma barreira aos estudantes negros. Nesse sentido, as limitações de conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana que foram apresentadas historicamente na escola em diversas formas de linguagem racista, preconceituosa e discriminatória, tais como: figuras subalternas, incivilizados, primitivos, fracos, preguiçosos, escravos, ladrões, sujeitos, incapazes de capacidades propositivas, entre outras, concretizam-se em fazer o outro sentir-se rejeitado(a) e excluído.

Assim, a discussão da temática da equidade étnico-racial na Educação Infantil é necessária, urgindo-se pela implementação das políticas de educação de equidade étnico-racial na primeira infância, momento do desenvolvimento da construção identidade e personalidade. Dessa maneira, essa pesquisa investigou a implementação da política de promoção de Educação de Equidade étnico-racial e o Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil numa creche municipal da região da Mata Norte de Pernambuco.

2 DESENVOLVIMENTO

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivos: identificar elementos que influenciam a política de educação das relações-étnico raciais na Educação Infantil; analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana; analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a Base Nacional Curricular da Educação Infantil e o Currículo da Educação Infantil de Pernambuco; observar a materialização dos referidos documentos legais no espaço da concretização das leis, ou seja, no chão da creche e propor estratégias de promoção da educação de equidade étnico-racial.

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizou-se como procedimento a pesquisa-ação, que incluiu ainda a análise de políticas fundamentado em S. Ball (1992). No conjunto de dados coletados foram identificados elementos que influenciaram a política de educação de equidade-étnico racial na Educação Infantil. Destaca-se nesse campo de lutas por direitos iguais o Movimento Negro, que trouxe para o campo das lutas o debate sobre o racismo no âmbito das políticas públicas na perspectiva emancipatória de igualdade e de direito.

No decorrer da pesquisa, foi observada a brinquedoteca da creche, espaços brincantes de socialização e concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ambiente de contação e leituras de histórias, dramatizações, brincadeiras e jogos. Faz-se necessária atenção, no âmbito escolar, aos espaços, aos materiais didáticos, às relações, discursos e posturas que silenciam e discriminam a cultura africana e afro-brasileira e invisibilizam as pessoas negras. Nesses contextos, práticas antirracistas são essenciais para banir o racismo, o preconceito e a discriminação. As relações diárias que acontecem nas salas de Educação Infantil devem ser livres de preconceitos e discriminações, enriquecidas de convivências pluriétnicas, contribuindo para a formação psíquica das crianças, livres da impregnação do racismo.

3 CONCLUSÕES

O movimento negro foi pioneiro na luta pela política de educação das relações-étnico raciais, na Marcha de Zumbi denunciou a escola como espaço que ensina o racismo, analisando as Leis, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a Base Nacional Curricular da Educação

Infantil e o Currículo da Educação Infantil de Pernambuco, é perceptível que fundamentam o cumprimento da lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro –Brasileira e Africana.

Observando a materialização dos referidos documentos legais no espaço da concretização das leis, ou seja, no chão da creche em especial na brinquedoteca, foi nítido a vivência na perspectiva eurocêntrica, as ilustrações nas paredes onde todas personagens eram brancas, ademais, entre os brinquedos havia 21(vinte e uma) bonecas, apenas 01(uma) era preta, havendo entre as bonecas uma etnia majoritária, o mesmo foi identificado em relação aos fantoches. Entre aos livros, havia 126 (cento e vinte e seis), mas apenas seis traziam personagens negras, sendo que apenas três apresentavam personagens negros em situação positiva. Carine (2023, p. 20), indica que a representatividade nos livros de literatura é um meio importante da criança se encontrar nos personagem e se projetar nesse universo de sonhos e realidade “onde agente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta”. A imensa escassez de representatividades negras, havendo naquele espaço o ideário da branquitude inconscientemente.

Portanto, a diversidade de materiais didático-pedagógicos contribui para a educação pluriétnica e pluricultural. Isso se faz necessário como forma de inclusão e de reconhecimento da diversidade existente na escola. Sendo assim, “a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros [...]” (GOMES, 2011, p.41). Assim, elas devem ser espaços que atendam a diversidade étnico-racial, espaço de promoção de equidade e não de exclusão. Os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas precisam ser evidenciados a partir da educação infantil.

Esse debate sobre as políticas de promoção de equidade étnico-racial na Educação Infantil é recente, suas aplicações requerem uma educação antirracista de todos e todas que compõem a educação, devido aos séculos de imposição colonialista/eurocêntrica que fundaram na sociedade brasileira uma estrutura racista que permeia todos os campos de atuação do país (PAIXÃO, 2006, p. 25–26).

Assim, é de suma importância despertar o foco dos educadores para a descolonização dos saberes e do ser, por meio do currículo escolar, de

modo que este se comunique com a diversidade cultural, racial, social e econômica dos seus estudantes, fazendo-se necessário romper com o planejamento engessado nos moldes eurocêntrico, alçando a equidade étnico-racial, assim, como estratégias de promoção da educação de equidade étnico-racial, produzimos um caderno de orientação metodológica para o ensino da cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil, para os professores usarem na Creche, bem como o transformamos em um ebook.

Palavras-chave: educação infantil, identidade, pluriculturalismo.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 15 de out. de 2021.

CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Educação anti-racista compromisso indispensável para um mundo melhor.** 6ª edição, São Paulo: Selo negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, A. P. (coord.) **Saberes e fazeres:** modos de ver. 1. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório, **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

PAIXÃO, M. Desigualdade nas questões racial e social. *In*: BRANDÃO, A. P. (coord.) **Saberes e fazeres**: modos de ver. 1. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

PINHEIRO, B. **Como ser um educador antirracista**, 5º Ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTANA, S. M. P. (coord.) **Educação Infantil**: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Brasília, SECAD, 2006.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: EXPLORANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mileni Fernanda Miranda Da Silva¹
Abinalda Barboza Gomes de Morais²
Elíude Dias Gondim³
Ingrid Maria De Lima Nascimento⁴

1 INTRODUÇÃO

A questão da diversidade étnico-racial está intimamente ligada ao processo de miscigenação, uma das bases da formação do Brasil. Contudo, apesar de sermos conhecidos por nossa diversidade, o racismo ainda é uma triste realidade. Segundo um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 63,7% dos brasileiros acreditam que cor ou raça têm impacto direto em suas vidas. Em pleno século XXI, a discriminação racial ainda se manifesta no sistema prisional, no número de vítimas fatais da

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE. mileni.silva@upe.com.

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco - UPE. abinalda.gomes@upe.com

3 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Letras Português- Espanhol da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte - UPE. Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte - UPE. eliude.dias@upe.com

4 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco- UPE, Campus Mata Norte. ingrid.nascimento@upe.br

violência, na taxa de desemprego e no índice de analfabetismo. Esses dados mostram como a cor da pele e a etnia continuam sendo usadas como instrumentos de segregação.

Nesse contexto, a escola se apresenta como um instrumento fundamental para mitigar e desconstruir a discriminação étnico-racial, funcionando como um espaço de formação, conscientização e transformação social. Em um país onde a miscigenação e a pluralidade cultural são características marcantes, a educação é essencial para promover a compreensão, o respeito e a valorização das diferentes etnias que compõem a nossa sociedade. Nesta perspectiva, Bourdieu (1996) destaca que existe uma relação intrínseca entre cultura e educação, sendo uma inseparável da outra. O sistema educacional é um reflexo das práticas culturais, ao mesmo tempo que as molda e perpetua. Em outras palavras, a educação é um veículo para a transmissão cultural, enquanto a cultura fornece o contexto e o conteúdo que orientam o processo educativo.

De igual modo, Cavaleiro (2001) afirma que, para que crianças e adolescentes negros possam cultivar uma autoimagem positiva, é fundamental que se vejam refletidos de maneira digna e apreciada nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos. Representações respeitadas e valorizadas nos programas educacionais e materiais didáticos promovem uma abordagem mais inclusiva.

Deste modo, o presente trabalho objetiva, através da aplicação de atividades lúdicas, escritas e orais, trabalhar o eixo étnico-racial com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para isso, especificamente, almejamos promover a inclusão de conteúdos étnico-raciais nos currículos escolares; desenvolver materiais pedagógicos que reflitam a diversidade étnico-racial de forma positiva e incentivar debates e atividades que promovam o respeito e a valorização das diferentes etnias.

O trabalho pode ser classificado como de natureza qualitativa, apoiando - se em Minayo (2002) quando afirma que se preocupa nas ciências sociais, com uma realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com o universo de significados. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Nazaré da Mata, sendo desenvolvida nos dias 6, 13 e 20 de maio de 2022. Durante esse período, um conjunto de dez atividades foram desenvolvidas e aplicadas com as crianças.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Iniciamos a aula do dia 06/05/2023 com a nossa apresentação e, em seguida, a apresentação dos estudantes. Para isso, aplicamos uma atividade chamada “Nuvens de Perguntas”. O objetivo deste momento era promover a autoexpressão e o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os alunos, fortalecendo a compreensão mútua e a empatia. Para isso, cada criança recebeu uma nuvem numerada, cada número correspondia a uma pergunta pessoal.

No segundo momento, as crianças receberam uma bola e foram instruídas a enchê-la. Depois de cheias, orientamos que elas comparassem o tamanho de suas bolas com a do colega ao lado. Elas compreenderam que, apesar de todas as bolas terem a mesma cor, receberem a mesma instrução e serem preenchidas com a mesma substância, os tamanhos eram diferentes. No entanto, essa diferença não alterava o fato de que todas eram bolas. Para concretizar esta experiência e finalizar o primeiro encontro com os discentes, foi apresentado à turma um conjunto de imagens impressas. “Naturalmente”, os alunos apontavam as diferenças entre as sequências de imagens (Cores, sabores, alturas, formatos), mas foram desafiados a realizar um movimento contrário e encontrar semelhanças nas diferenças.

Saindo dos objetos, apresentamos uma sequência de imagens de seres humanos: homem, mulher, idoso, criança, com cabelos crespos, lisos e cacheados. As crianças foram guiadas a perceber que, assim como os objetos, as pessoas são diferentes. Foi interessante observar que elas não sabiam o que significava ser ruivo(a) e ficaram impressionadas com as sardas. Neste momento, usamos e reforçamos o uso do termo “preto” em vez de “negro” (necro = podre). Em geral, todas as imagens foram consideradas “bonitas”. Para concluir a discussão, os alunos realizaram uma atividade prática: a construção de um autorretrato, representando, através de cores e formas, como se enxergam. Nesta atividade, a maioria dos alunos se representou de forma fiel, mas alguns pardos perguntaram como pintar a pele.

No segundo encontro, em 13/05/2022, revisamos oralmente os temas da aula anterior e discutimos o livro “Cada um do seu jeito”, de Lucimar

Rosa Dias. Como forma de concretizar a leitura, houve uma discussão, instigada através de perguntas (Como você descreveria as características físicas da protagonista do livro? Mesmo sendo membros de uma família não somos iguais, isto é bom ou ruim? Alguém já ouviu falar sobre África? Como é sua família? Eles são iguais?). Após a leitura, aplicamos um questionário de autoavaliação sobre aparência e características físicas, com respostas socializadas em uma roda de discussão. Cada criança apresentou suas respostas à turma, legitimando suas diferenças e unidade. Neste momento, foi identificado pelas professoras que algumas crianças pretas se identificaram como brancas ao responder o questionário e se negaram a aceitar que eram pretas, apesar de serem identificadas desta forma tanto pela turma como pela professora titular.

Em seguida, foi exibido um vídeo com a música “É normal ser diferente”, destacando diferenças étnico-raciais. A música continuou como plano de fundo para a montagem de um mural. As crianças, munidas de livros e tesouras, pesquisaram, recortaram e colaram imagens de pessoas com características que lhes chamavam a atenção. O objetivo da atividade foi ampliar as noções de diversidade humana. As atividades foram recolhidas para elaborar um painel. A maioria das crianças escolheu figuras diversas, mas três se recusaram a representar pessoas não brancas. Mesmo após oferecidas imagens de um índio e uma criança negra, essas três crianças mantiveram a rejeição sem explicação.

Foram planejadas duas visitas à escola, mas, devido à resposta das três crianças, uma terceira intervenção mais incisiva foi necessária. Na terceira visita, as crianças justificaram suas escolhas de recortes, fizemos uma roda de leitura do livro “O cabelo de Lelê” e comparamos as características de Lelê com Luanda, de “Cada um do seu Jeito”. Discutimos a importância de valorizar o diferente.

No segundo momento, apresentamos o slide “Crianças do mundo inteiro”, mostrando crianças de diversos países com suas roupas típicas, e discutimos a pluralidade étnico-racial no Brasil. As crianças coloriram imagens de diversas etnias, sem resistência a figuras africanas e indígenas. As imagens foram adicionadas ao mural, e cada criança comentou sobre o que tornava sua figura especial. O mural foi exposto na sala de aula.

3 RESULTADOS

Discutir a diversidade não é uma pauta nova no campo educacional, mas a necessidade de vivenciar o respeito e as representações da diversidade nunca foi tão grande. Defender a diversidade em todas as suas formas é um princípio ético, apoiado metodologicamente e legislativamente.

A sala de aula vai além da exposição de conteúdos; ela é fundamental para a formação de uma sociedade justa e consciente. Promove o contato e o diálogo com o diverso, indo além das disciplinas tradicionais como matemática, história e português.

Representações respeitadas e valorizadas nos contextos educacionais fortalecem a identidade dos jovens, contribuindo para uma percepção mais afirmativa e confiante de si mesmos. Isso reforça a importância de discussões contínuas sobre diversidade e identidade, essencial para uma sociedade mais inclusiva e consciente em todos os segmentos da educação básica.

4 REFERÊNCIAS

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996

CAVALLEIRO, S. **Racismo e anti-racismo na educação : repensando nossa escola**. São Paulo, Sp: Selo Negro Edições, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012. Disponível em: <http://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/CADA-UM-COM-SEU-JEITO-CADA-JEITO-%C3%89-DE-UM-.pdf> Acessado em: 09/05/2022

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NORMAL É Ser Diferente - Grandes Pequeninos. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg Acessado em:

09/05/2022

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

Neilton Felix da Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

De acordo com Denise Ferreira (2022) uma gama de antropólogos responsáveis por fabricarem o conceito de cultura chegou ao ponto de desmistificar as ameaças acerca das questões raciais. Um dos incipientes foi o Franz Boas, que indagou: “o estudioso das relações raciais deve responder à seguinte questão: em sociedades nas quais diferentes tipos raciais formam um grupo socialmente homogêneo, desenvolve-se ou não uma marcada consciência racial?” (2005, p. 84). Impulsionado também por esta indagação discutamos questões relacionadas à raça humana entre a profissão docente e o interior das escolas.

Na busca por entender o porquê “o racial governa a configuração global contemporânea” Denise (2022) logo nos adianta ainda nas interpretações de Foucault a materialização desse homem na Europa, e esse Outro são transformados em produto. O que temos sobre isso é que a humanidade não conseguiu congelar a população negra nem o racismo. Como bem lembra Achille Mbembe: “na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cujo a carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria”. (2014, p. 19). Mbembe, ainda vai nomear o terror praticado contra as sociedades negras, como “Alterocídio” “que significa a construção do Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objecto

1 Doutorando no Programa de Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, neiltonfelix13@gmail.com.

intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, destruir” (p. 26).

Mbambe também nos esclarece que: “a raça não existe enquanto facto natural físico ou antropológico, ou genético/ a raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica” (MBAMBE, 2014, p. 26 e 27). Pautadas em prerrogativas ocidentais que estavam determinadas ao grau de isolamento, podendo ser: geográficos, econômicos, sociais, biológicos, religiosos e políticos. Assim como uma diferenciação hereditária, para com outro grupo. Esse era o discurso científico empregado pela biologia e pela antropologia física, onde dividiam raças em subespécies. Como Mbembe (2014, p. 38 e 39) chamaria esse momento de gregário (um movimento imperialista de realizações de fatos imprecisos e não fundamentados). Ao qual apresentava o negro com uma figura pré-humana incapaz de superar sua animalidade e de estar à altura de um mundo ocidentalizado.

2 DESENVOLVIMENTO

Muitas premissas europeias inspiraram outros homens de ciência brasileiros que trouxeram em suas inspirações o pensamento científico de sua época. Ou seja, o modelo científico europeu dos séculos XVIII e XIX que continham procedências bastante contestáveis, partindo de princípios muito mais morais do que científicos, abarcaram nas faculdades de direito e medicina, nos museus etnográficos, nos institutos históricos e geográficos na literatura brasileira e no imaginário social

Visto que, estes pensamentos e ações refletem em resquícios de um racismo moderno que enclausurou/enclausura o mundo e o Brasil. Como veremos alguns mais exemplos, aterrando no Sul da América, no qual, segundo os dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comprovou que a maioria da população de nosso país seja negra, ou seja, composta por pretos e pardos representando um total de 51% da população do país². É válido ressaltar que esta informação se

2 Esses dados se encontram no Livro “O negro no Brasil” de José Júlio Chiavenato (2012), porém refere-se aos dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2010, data do último censo.

alterou, a partir de um novo censo constando com autodeclaração em 2019, o número aumentou para 56%, tornando o Brasil a maior nação negra fora do Continente Africano (RIBEIRO, 2019, p. 32). E os números só aumentam, pois, foi divulgado o novo censo de 2022 pelo IBGE, E a população negra (pretos e pardos) se autodeclarando, se sobressai em relação à população branca.

Reafirmamos que, a autodeclaração no Brasil, se dá de forma que bem lhes convém, vindo a ser, um direito que nos assiste. Só, que isto implica em resultados complexos nas relações econômicas, política e social. Como afirma o professor Jonathan W. Warren, o qual fez uma pesquisa pela universidade de Washington, onde trabalhou uma análise comparativa do desempenho escolar de alunos afro-brasileiros e afro-norte-americanos, a saber:

Os estudantes afro-brasileiros estão envolvidos em práticas conhecidas como embranquecimento e, conseqüentemente, têm ansiedades quanto a serem associados a mercados simbólicos da negritude. Na realidade a vergonha de ser negro provoca o desejo de branqueamento. É um desejo íntimo a ser alcançado. Equivocadamente pensam que branquitude significa sucesso e negritude derrota (KABENGELE MUNANGA, 2005. p. 60).

A partir deste relato nasceram algumas inquietações, a saber: Dentro das práticas docentes executadas no cotidiano escolar, se faz presente as normas da lei 10.639/03? Há mecanismos dentro desse universo escolar que auxiliem essa prática? Como isso reflete no processo de interação professor/aluno? Como esse conjunto de fatores influencia na identidade docente?

Desse modo o objetivo visa compreender a atuação dos professores, das Escolas Estaduais de Recife, no que envolve a aplicabilidade da Lei 10.639/03, visando identificar as interferências dessas, em relação à significação/resignificação de sua identidade racial e bem como construir dentro desse espaço um campo de formação e autoformação acerca das questões étnico raciais.

3 CONCLUSÕES

A ciências sociais em prol da educação visa estabelecer contribuições importantes para se pensar a educação em sociedade. A escola tem por

responsabilidade inata de educar a sociedade, porém ela não está acima do bem ou do mal, deste modo se faz necessário pensar por quais motivos a temática acerca das relações raciais, não estão sendo abordadas de forma eficaz dentro das instituições de ensino, ficando relegada apenas para o 20 de novembro, dia da consciência negra (data que marca a morte de Zumbi dos Palmares), e como isso pode vir a afetar no desenvolvimento escolar.

É possível observar que nos ambientes escolares mesmo com a criação da lei 10.639/03, cujo objetivo principal constitui-se em trazer a inserção e proliferação dos estudos africanos e afro-brasileiros diante dos currículos escolares, acontece uma persistente defasagem desta prática, a qual afeta principalmente a aceitação e o reconhecimento racial entre os/as adolescentes negros e negras.

Em função desses fatores faz-se necessária a realização desta pesquisa-ação, e todas as demais que possam vir a surgir neste direcionamento, justificando-se pela necessidade de uma maior e melhor abordagem por parte da gestão escolar e do corpo docente no que concernem os planos de aula e metodologias, que visem os problemas enfrentados pelos alunos, em seus cotidianos, valorizando as questões de classe, raça e gênero de modo a transformar a realidade que os cerca. Buscando, através destes, uma elaboração mais extensa das temáticas de relações raciais, que trazem histórias e marcas abusivas nas estruturas e campos institucionais da sociedade brasileira.

Fazendo assim, um convite para a urgência de criação e perpetuação de ações afirmativas nesse nível, que venham a construir pensamentos críticos para uma população oprimida. Pois, como diria Paulo Freire (1987, p. 29): “Criando um diálogo crítico e libertador, que esteja associado a sério empenho de reflexão, para que seja práxis”.

4 REFERÊNCIAS

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2005.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis: Vozes, 2010 [1911], Introdução (cap.1), e Análise Histórica (cap. 2).

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987. MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Lisboa, Portugal. Antígonas editores. 2014.

_____. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Achille Mbembe; traduzido por Renata Santini. – São Paulo: n-1 edições 2018.

SILVA, Denise Ferreira da - **A Dívida Impagável**, (São Paulo: 2019).

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra - Petrópolis – RJ: vozes, 1999

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**, 2ª ed. Brasília. Secad 2005.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. **Pesquisa-ação em Educação Ambiental**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 3, n. 1, 2008, p. 155-169. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/108279>>.

SILVA, Denise Ferreira da. **Homo modernus** - para uma ideia global de raça [recurso eletrônico] / Denise Ferreira da Silva ; tradução Jess Oliveira, Pedro Daher. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Cobogó, 2022.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO PRIMEIRO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Natalia Nunes Cavalcante¹
Adlene Silva Arantes²

1 INTRODUÇÃO

Fruto das lutas do movimento negro no Brasil, a lei 10.639/2003 foi instituída pelo parecer das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica nas instituições públicas e privadas (BRASIL, 2003).

No entanto, o que se observa atualmente é que essas leis continuam sendo negligenciadas em sua efetivação nas rotinas escolares, e as vivências com as discussões étnico-raciais permanecem sendo substituídas pela valorização do currículo eurocêntrico em detrimento das influências da história e cultura africana e afro-brasileira. Reduzindo o cumprimento das leis às culminâncias das datas comemorativas como o dia 19 de abril, 13 de maio e o dia 20 de novembro.

Sobre a necessidade de valorizar as contribuições das populações africanas e afro-brasileiras nos espaços escolares Munanga (2015)

1 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco - UPE/Mata Norte, natalia,ncavalcante@upe.br

2 Professora Associada da UPE-Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, adlene.arantes@upe.br

ressalta a importância de trabalharmos com uma educação multicultural que valorize nossa “rica diversidade” incluindo em nossas formações de cidadão, “a história e a cultura de outras raízes formadora de nosso país” (MUNANGA, 2015, p.20), e não mais exclusivamente a dos países europeus que por tanto tempo nos forçou a aceitar como única e exclusiva.

Nesse sentido, este trabalho faz um relato de experiências de aplicabilidade da lei 10.639/03 no chão da escola, realizando a transposição didática do ensino de história de forma crítica e antirracista com crianças do primeiro ano do ciclo de alfabetização de uma Escola Municipal de Recife.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escola é um espaço onde ocorre as socializações que possibilitam as trocas de experiências culturais entre os estudantes e destes com o professor. Essa socialização só acontece quando ela passa ofertar atividades significativas que deem vez e voz às suas falas, que as façam se sentirem representadas e representantes de seu grupo de pertencimento étnico-racial pois todas são “produtoras de culturas e atuam positiva e ativamente no seu processo de socialização” (ABRAMOWICZ, 2018).

Nessa perspectiva, optamos por realizar nos projetos pedagógicos da escola, atividades que valorizassem a história e a cultura africana e afro-brasileira nas vivências pedagógicas da turma do 1º ano C de uma escola municipal de Recife, nos três últimos anos (2021, 2022 e 2023).

O primeiro projeto foi *Educando para as Diferenças*, vivenciado em 2021 nas aulas remotas, devido a pandemia causada em consequência da covid-19 que precisou suspender as aulas presenciais e a metodologia buscou ofertar atividades educativas antirracistas durante o mês de maio com interações pelo grupo do whatsapp utilizando áudios e vídeos gravados pela professora, vídeos do youtube com músicas e histórias infantis, atividades nos livros didáticos e impressas no bloco de atividades entregues às famílias.

A organização dos conteúdos procurou acompanhar e adaptar-se ao planejamento das aulas transmitidas pela plataforma da Secretaria de Educação de Recife, A Escola do Futuro em Casa, que eram transmitidas

pela TV Alepe todas as segundas-feiras para as turmas do primeiro ano e os conteúdos foram selecionados de acordo com as Habilidades Prioritárias e Objetivos de Aprendizagem da BNCC.

Realizamos sete encontros remotos com as temáticas: 1-Composições familiares e a diversidade étnico-racial com debates e atividades no livro didático; 2-Percebendo as semelhanças e diferenças na diversidade humana a partir do conto *O Pequeno Príncipe Preto*, resolução de atividades impressas com auto retrato e valorização da auto estima; 3- Construção da identidade com informações e discussões sobre o que foi o 13 de maio para população negra, suas lutas e resistências contra as desigualdades e conhecendo personalidades negras importantes do Brasil pesquisando o nome de uma personalidade negra no Brasil;4-Valorização da cultura afro-brasileira percebendo a capoeira como símbolo cultural brasileira com danças, atividade no livro de matemática, leitura de imagens que falam da história da capoeira,vídeo do youtube mostrando os sons produzidos pelos principais instrumentos utilizados na roda de capoeira e confecção de um instrumento musical com sucatas ou objetos que tenham em casa; 5-Respeitando as diferenças a partir da história: *Cada um com seu jeito, cada jeito é um*, com produção de fotos dos penteados favoritos para montagem de um painel virtual das “*Diferentes Belezas - Viva a Diferença!*” a ser exibido nos grupos da escola no encerramento do projeto; 6-Conhecer o continente africano, localizá-lo no mapa, explicações sobre o que tem na África com imagens, músicas e pesquisa de 10 países africanos e desenho da bandeira de um país pesquisado;7-Diferentes modos de brincar das crianças na África e no Brasil de ontem e hoje com reflexões sobre o princípio universal que toda criança tem o direito de brincar, leituras de imagens e atividades no livro didático Interdisciplinar.

Também conversamos no último encontro sobre Diversidade e Direitos Humanos com debates a partir da história infantil *Diversidade de Tatiana Belinky*, a música *Direitos e Deveres* de Toquinho e exposição do vídeo produzido com as fotos que cada criança fez. Elas ficaram muito felizes em produzir as fotos!

Dessa forma, conseguimos promover uma educação antirracista, trazendo as discussões étnico-raciais para o ambiente escolar com crianças, mesmo que de forma remota , buscando construir uma escola plural e

ética como propõe Machado, M.M.B., (2020) ao referir que “Não podemos construir uma escola plural, ética, democrática, sem passar pela discussão das relações étnico-raciais” (MACHADO, M.M.B., 2020, p.92). Sem essas discussões continuaremos a produzir e reproduzir o racismo dentro e fora das salas de aula.

Em 2022, já com as aulas retomadas de forma presencial, a escola realizou uma Feira Literária. Optamos pelo Gênero música para possibilitar que as crianças conhecessem uma personalidade negra muito importante para música popular brasileira. Elas conheceram quem é Djavan Caetano Viana e se maravilharam com suas músicas no Projeto *Djavaneando o que há de bom!* Foi realizado pesquisas e atividades escritas sobre a biografia de Djavan, debates, roda de conversa e releitura da caricatura dele. Apreciação e interpretação de algumas músicas do compositor, relacionando-as às habilidades de todos os componentes curriculares culminando com apresentação na Feira Literária.

Através deste projeto proporcionamos as crianças não só diferentes formas de acesso à leitura, mas também a novas descobertas em várias áreas do conhecimento a partir da Música Popular Brasileira de uma personalidade negra como forma de valorização das identidades, percebendo as importantes contribuições dos afro-brasileiros para o Brasil, como propõe a lei 10.639/2003.

Por fim, no ano de 2023 vivenciamos o Projeto *Ciranda e Lia de Itamaracá* na Feira Cultural e a partir do conhecimento da ciranda e de uma personalidade negra brasileira, Lia de Itamaracá, proporcionando a muitos alunos(a), se identificarem quanto ao seu grupo étnico. A temática foi vivenciada na perspectiva de mostrar a riqueza e a diversidade da cultura brasileira na representação de Lia de Itamaracá como personalidade importante para formação da cultura do Brasil, permitindo aos educandos não só compreenderem melhor a nossa história mas também a valorizar e respeitar as diferenças.

Nesse intuito, realizamos durante o mês de agosto atividades com pesquisas individuais e coletivas sobre a origem da ciranda e da rainha cirandeira, Lia de Itamaracá, apreciação de vídeos do youtube, escuta de músicas, danças, debates, roda de conversas, confecção de murais e painéis e atividades relacionadas aos temas dos componentes curriculares culminando com apresentação na Feira Cultural para toda comunidade escolar.

3 RESULTADOS

Nossa proposta foi realizar nos projetos pedagógicos da escola atividades que promovessem educativas práticas antirracista trazendo para as crianças o conhecimento das contribuições históricas e culturais da população africana e afro-brasileira, proporcionando a elas outras leitura de mundo que as ajudassem a valorizar seus grupos de pertencimento e respeitar os outros, fazendo-se cumprir a lei-10.639 no dia a dia escolar com a turma do 1º ano de uma escola municipal de Recife nos três últimos anos (2021, 2022 e 2023). E o resultado foi que conseguimos criar ambientes pedagógicos que deram suportes para que as crianças negras pudessem “produzir identificações positivas; para que as crianças brancas sejam indagadas, desde já, diante de suas opiniões e atitudes preconceituosas e racistas; que aprendam a combatê-las (GOMES, 2019, p.1036).

4 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar, v. 8, p. 371-383, 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

GOMES, NILMA LINO. RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: À Procura de Justiça. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 17, p. 1015-1044, 2019.

MACHADO, M.M.B.. O Papel Da Gestão Escolar na Promoção da Educação Para As Relações Étnico-Raciais: Uma Experiência na Escola Municipal Nossa Senhora Do Loreto - Jaboatão Dos Guararapes - PE, 2020.

MUNANGA, K.. Por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje?. REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS, v. 1, p. 15-239, 2015.

ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Marcos Antonio Ferreira Guedes¹
Danielle Karla Martins da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como insulsos razões pessoais, sociais e científicas que provocam e inquietaram os autores a apresentar através desse relato de experiência, as reflexões sobre a experiência de trabalhar o tema a educação antirracista no ambiente escolar, para pais, familiares, responsáveis e agentes culturais, na cidade de Goiana no ano de 2024, de forma presencial. É importante deixar claro que esse artigo, irá abordar as relações étnico-raciais voltadas para a perspectiva da população negra. Uma vez que foram constatadas atitudes racistas nas falas das crianças no ambiente escolar no qual ocorreu o momento de diálogo e de formação. Essa ação foi realizada em consonância com as Leis nº 11.645/2008, nº 8.069/1990, nº 9.394/1996 e nº 12.288/2010 e e pela Resolução 1/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante disso, realizou-se uma formação para docentes e familiares e estratégias foram discutidas para combater essas práticas. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

1 Mestrando em Educação pelo PPGE UPE – Universidade Estadual de Pernambuco Campus Mata Norte, marcos.afguedes@upe.br

2 Graduada em Biblioteconomia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, danikmsilva@gmail.com

[...] o percentual de negros assassinados no país é 132% maior que o de brancos. Apesar de comporem metade da população brasileira, os negros e pardos elegeram pouco mais do que 24% dos 513 representantes escolhidos nas eleições parlamentares no Brasil em 2018. Os dados apontam ainda que os trabalhadores negros ganharam, em média, 59,2% do rendimento que os brancos ganham, o que também pode ser explicado pela diferença de educação entre esses dois grupos (BRASIL, IPEA, 2022).

Nota-se, com base na citação do Ipea, que a desigualdade social possui relações diretas com a desigualdade racial. Para ALMEIDA (2019), o racismo estrutural, é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, diante das citações, o racismo está nas reações políticas, econômicas, jurídicas e familiares e o ambiente escolar não está isento dessa situação que atinge as crianças negras. Segundo Cavalheiro (2001), a educação antirracista visualiza o espaço escolar como um ambiente para a realização de trabalhos que possibilitam o conhecimento respeitoso das diferenças raciais. Nesta perspectiva a seguir será apresentada o relato de experiência de uma ação que teve como tema a importância da educação antirracista.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O momento ocorreu numa manhã nas instalações de uma biblioteca escolar localizada na cidade de Goiana/PE. Pensada para profissionais atuantes na educação, professores (as), coordenações, suporte pedagógico, entre outros (as), visto que, como reforçado por Bárbara Carine no livro Como ser um educador antirracista: “A escola é um ambiente por excelência do acolhimento; esse espaço não pode fomentar o abandono, devendo, sim, fortalecer os acessos e desenvolver a cultura de permanência” (2023, p. 130). Dessa forma a educação anti racista alcançará seu máximo quando envolver todos os profissionais que compõem o ambiente escolar, garantindo participação de todos os elos.

Com o objetivo de apresentar estratégias a serem utilizadas na rotina escolar enquanto prática anti racistas e que celebrem as diversidades, foram abordados pontos como a necessidade de uma equipe educacional diversa e preparada, a necessidade de descolonização do currículo

escolar, suporte às famílias para continuidade das ações anti racistas em casa e construção de um ambiente acolhedor. Destacando que essas ações devem ser pautadas o ano inteiro e não apenas em datas específicas.

A educação antirracista não se resume a aplicação da lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, é necessário compreender que o racismo estrutural existe em toda a sociedade, inclusive, no ambiente escolar, espaço onde as crianças e jovens estão construindo suas identidades, logo, demandando reflexões sobre alguns aspectos como o quantitativo de negros nas turmas, sejam estudantes ou professores, presença da história e cultura afro brasileira nas atividades, entre outros, ampliando o dialogo com o corpo docente, famílias e comunidades.

O momento, que durou pouco mais de duas horas, contou com a presença de média de 15 pessoas, entre educadores, arte-educadores, coordenações, estudantes e lideranças de associações locais. O Conteúdo geral do momento foi composto por dados do IBGE a respeito da composição racial do Brasil; Estratégias para que todos no ambiente escolar tenham uma aprendizagem digna, feliz, igualitária e equânime; Histórico e noções sobre a Lei 10.639/03; O que fazer quando presenciar casos de racismo; Apresentado a literatura afro-fantástica e seus benefícios na luta anti racista e por fim foi apresentado as manifestações artísticas locais que podem ser utilizadas e convidadas a interagir com as práticas docentes, fortalecendo o identitarismo e descolonização da educação.

Mas o grande protagonismo do momento foram os relatos dos participantes de vivências racistas em sociedade que deixaram marcas profundas que hoje os/as impulsionam a atuar por um mundo melhor, no qual as pessoas não sejam tratadas diferente ou tenham menos oportunidades devido à cor da pele. Paraphrasing the famous Edson Gomes and his song Barrados no Baile: que deixemos de ser barrados no baile, porque também somos gente bonita.

3 RESULTADOS

A formação antirracista resultou em diversos resultados positivos e impactantes para os participantes do momento que objetivam multiplicar

e aplicar em seus respectivos ambientes escolares. Inicialmente com a conscientização e conhecimento sobre o tema abordado, conceitos e dados. Conhecimento de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem digna e igualitária que atendam às necessidades múltiplas dos estudantes e a construção de um ambiente que valorize e respeite as diversidades. Foi possível reforçar o compromisso com a luta anti racista atuando para garantir um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos. Perpetuar a valorização da cultura e identidade negra por meio de manifestações locais proporcionando aos estudantes uma conexão mais profunda com suas identidades culturais, fortalecendo o identitarismo e as práticas decoloniais da educação. Com expectativas de poder proporcionar uma transformação da cultura escolar, tornando-a mais inclusiva e respeitosa.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**: Mapa da violência, 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Edson. **Barrados**, 2013. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/edson-gomes/792638/>. Acesso em: 18/08/2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO POPULAR: RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS DESDE A INFÂNCIA

Valquíria Maria da Silva¹
Dijaci Rosa Ferreira²
Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães³

1 INTRODUÇÃO

O ser humano procura interpretar, constantemente a si e ao mundo em que vive, atribuindo-lhes significados. São esses desafios que se interpõem a necessidade de romper a cultura do silêncio, esta que, demanda um enfrentamento dialógico problematizador do seu “ser interior” e em sucessão a percepção de “dimensões externas”. Para Freire (2014, p.82), “a cultura do silêncio” corresponde a um conjunto de representações e comportamentos ou de “formas de ser, pensar e expressar” sendo decorrência de uma estrutura de dominação secular. A partir desse entendimento o presente artigo tem como objetivo fomentar a reflexão de

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE; Graduada em Administração Pública pela UFRPE; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Timbaúba-FAEST – PE, valquiria.silva7@hotmail.com

2 Pós-Graduada em Docência em Educação Profissional e Tecnológica e graduada em Geografia pelo Instituto Federal de Pernambuco-IFPE – PE; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – PB, dijacigeografia@gmail.com

3 Doutor em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisador assistente na Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, carlos.santanna@fundaj.gov.br

propostas de mudança na formação do docente, tomando a dimensão da Educação Popular como preceitos fundamentais e norteadores no processo de ensino e aprendizagem.

A nossa inquietação deu-se diante do convívio no cotidiano escolar, no que concerne às metodologias repetitivas com ausência de significados para os alunos, onde as práticas educativas em sua grande maioria abordam de forma muito superficial temáticas relativas ao contexto de vida dos estudantes, principalmente nos aspectos relativos às questões étnico-raciais.

Vivenciamos obstáculos que persistem nos segmentos subalternizados da população, de maneira que ainda estamos longe de alcançar a universalização da alfabetização para as classes populares. Nas palavras de Streck (2012), a escola, como um dos territórios de resistência de múltiplos sujeitos, incube-se de influir na formação da mentalidade, sendo um lugar de interlocução de diferentes saberes.

Vale abandonar as práticas rasas de metodologias pedagógicas. Essas engessadas ao costume de educação “bancária” que valorizam mais o consumo e o capitalismo no processo de ensino aprendizagem, e considerar a perspectiva crítica reflexiva no âmbito social e cultural tencionado na educação popular.

2 EDUCAÇÃO POPULAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DESDE A INFÂNCIA

O desafio da educação na infância tem muitos nomes e muitas faces. No centro dessa rede está o docente, submetido diariamente a pressões e exigências distintas para estimular o desenvolvimento do ser criativo que existe em cada criança.

A responsabilidade de lidar diretamente com o aluno, reportam aos professores a se confrontarem com diversos desafios, com diferentes graus de complexidade. O trabalho para desmistificação do processo de ensino obsoleto, requer do docente um olhar aguçado de pesquisador, que busca o contexto histórico para contribuir no combate das desigualdades, entre eles as relações étnico-raciais e “[...] desigualdades sociais que, na atual conjuntura global e local, têm se intensificado sobretudo para as classes

menos favorecidas, público prioritário e majoritário na escola pública”. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2019, p. 22)

Brutscher e Scocuglia (2017) afirmam que a ausência de políticas públicas é fator importante para o aumento das desigualdades:

A falta ou a fragilidade de políticas públicas de proteção social, em uma sociedade amplamente desigual, deixa a população vulnerável às consequências dos ciclos economicamente pequeno e/ou frágeis, e isso aumenta o número de pobres e de indigentes (p.197).

É desígnio próprio do sistema de educação conforme exposto na LDB, no seu Art 2º, [...]“inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 1996). Assim, dispõe de um chamamento à figura do professor em inspirar o discente ao enredo necessário para efetivação do exercício da cidadania.

Ao professor importa a aproximação ao estudo e processo pedagógicos elaborados a partir não apenas do currículo, mas também dos princípios da Educação Popular, desintegrando assim as metodologias em procedimentos de educação bancária, tema contextualizado por Freire:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabem àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1997, p. 63-64)

Em contraponto, o desejável para efetivar um aprendizado abrangente se funda na educação problematizadora, diferente da “educação bancária”. Freire (1997, p.71) aponta que não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, mas um ato cognoscente.

Nesse sentido, a formação docente carece de uma provocação vital contínua, considerando a potência da Educação e que se intensifique nas dimensões reflexivas e críticas.

O conhecimento é no professor a principal engrenagem. Ele faz girar todas as peças necessárias para fazer avançar os debates na educação. As informações e reflexões ajudam a fortalecer a sociedade, promover

mudanças e consolidar práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, conota-se a habilidade do saber. Brutscher e Scocuglia (2017) aprofunda essa necessidade quando elucidam, que “o saber é, certamente, a principal distinção da espécie humana” (p. 13).

Nesse contexto, a Educação Popular emerge como restauração e direcionamento, que remetem a outros lugares onde se constituem os movimentos que acontecem na sociedade, através dos caminhos e dos horizontes políticos que podem levar a emancipação dos sujeitos, baseados nas lutas e na resistência que permeiam o cotidiano dos povos diante das dificuldades, trazendo desse modo um olhar para recriação da sociedade com base na justiça social.

3 CONCLUSÕES

A educação popular não é uma novidade, no entanto, essa luta continua sendo um caminho possível a democratização dos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais do povo brasileiro.

Somos da opinião de que rever nossos próprios conceitos é essencial. É preciso conhecer para saber organizar e articular estratégias que possam transformar os paradigmas engessados na nossa sociedade.

É importante romper a barreira do individualismo, interrogando nossos próprios privilégios, encontrando lugar para o coletivo, através de um olhar democrático e popular.

A escola, com seu caráter formador desempenha um papel fundamental, e seu debate precisa ser incisivo, os homens e mulheres injustiçados deste mundo não necessitam de “falsas generosidades”, lutam e são merecedores da dignidade humana.

Assim, o professor é peça chave nesse processo, precisando irromper com o silêncio, libertando-se e sendo norte para libertação dos sujeitos, pois o “saber” é libertador. A formação é o que institucionalmente lhes são oferecidos para atuar na profissão, porém para ser um articulador de relações é preciso engajar-se na luta por um mundo mais justo e igualitário, compreendendo que só é possível construir identidades, quando temos consciência de que uma sociedade equânime é direito de todos.

Por isso, humanizar as relações é fator preponderante, que encontramos na justiça social, quando coloca-se o outro em um patamar equivalente, somos todos humanos, como já dizia Paulo Freire é preciso criar um mundo sem tantas dificuldades para “amar”, amor também liberta.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9.394/1996.

BRUTSCHER, Volmir José; SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Discursos da educação popular contemporânea**: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: educação infantil**. – Recife: A Secretaria, 2019.

STRECK, Danilo Romeu. Territórios de Resistências e Criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 185-198, Jan/Abr. 2012.

GENTE DE TODA COR: DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA

Débora Kelly Ferreira Vasconcelos¹
Odaléa Feitosa Vidal²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar uma vivência de um trabalho de extensão promovido pela Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Mata Norte, na disciplina de Vivência Extensionista: Diversidade e Diferença do Curso de Pedagogia. Esta disciplina visa integrar a universidade com a comunidade através de ações de extensão, permitindo a expansão dos métodos de ensino e aprendizado. O projeto foi aplicado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em São Vicente Ferrer-PE, composta por 35 estudantes de 9 a 11 anos. A atividade foi dividida em duas aulas, abordando temas sobre diversidade e diferenças na escola.

Historicamente, as escolas brasileiras têm dificuldade em lidar com a diversidade, como gênero, raça, cultura e religião, muitas vezes tratando as diferenças como problemas em vez de oportunidades para enriquecer o aprendizado. A escola deveria ser o lugar onde os estudantes aprendem a conviver com as diferenças. Segundo Vencato (2014), em uma sociedade com diversos modos de ser, pensar e agir, a escola é um espaço privilegiado para compartilhar conhecimentos e viver em sociedade.

1 Graduada em Pedagogia – UPE, Mestranda em Educação PPGE/UPE, debora.kelly@upe.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Docente PPGE/UPE – Campus Mata Norte, odalea.vidal@upe.br

E para aprender a conviver com os outros envolve reconhecer diferentes capacidades de cada pessoa e valorizá-las como participantes ativos na aprendizagem e desenvolvimento educacional. Para Vencato (2014, p. 53), “é apenas ao (re)conhecer as diferenças como um ponto fundamental de mediação e diálogo que podemos efetivamente construir uma prática pedagógica pautada na autonomia, no respeito e que seja verdadeiramente inclusiva para todos(as).”

Ao Compreender a pluralidade ao seu redor, os(as) estudantes assumem a responsabilidade de transformar seu ambiente e sua história. Por isso, as escolas devem combater toda forma de discriminação baseada em origem, etnia, gênero, religião, cor, crença ou deficiência. A educação, como direito, e sua aplicação prática são ferramentas para reduzir desigualdades e discriminações, promovendo uma convivência pacífica e uma sociedade mais justa e igualitária.

Falar sobre diversidade na escola é algo importante para fomentar uma sociedade mais humana e empática, fundamentada no respeito mútuo. Nesse contexto, o projeto de extensão foi desenvolvido com o objetivo de estimular e promover ações e reflexões dentro da escola que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças entre os(as) estudantes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência, realizada em 2 (dois) dias, teve como foco a diversidade racial no contexto educacional. No primeiro dia, com 29 (vinte e nove) participantes, iniciou-se com uma dinâmica de integração, os participantes se apresentaram e participaram de uma brincadeira para identificar semelhanças, considerando cor da roupa, cabelo, desenho e música favoritos, sobrenome e cor da pele. Com o objetivo de promover interação e percepção das semelhanças e diferenças entre os(as) estudantes.

Subsequentemente, o grupo participou de uma sessão de contação de histórias com o livro “A Cor de Caroline” do autor Alexandre Rampazo (2017). O livro, previamente desconhecido pelos(as) estudantes, foi apresentado utilizando um projetor para exibir as imagens. Durante a sessão, às especulações sobre o conteúdo emergiram, com os(as) estudantes sugerindo temas como lápis de cor, arte e cores.

Durante a leitura, foram feitas perguntas para engajar os estudantes e promover reflexão crítica. Inicialmente, perguntou-se se existia um lápis de cor de pele, o que gerou opiniões divididas. Após a leitura, perguntou-se novamente se um único lápis poderia representar todas as cores de pele. A resposta unânime foi negativa, com a maioria dos estudantes reconhecendo entusiasticamente que existem várias cores de pele. Esse feedback mostrou que os estudantes entenderam que a diversidade de tons de pele não pode ser representada por uma única cor. Este tipo de atividade está ancorado por estudos sobre a importância da educação para a diversidade e inclusão, que destacam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização das diferenças (García, 2020; Santos, 2019).

Após a leitura do livro “A Cor de Caroline”, os estudantes foram questionados sobre as razões da diversidade de tons de pele no Brasil, mas inicialmente ninguém soube definir o que era diversidade. Então, apresentou-se uma explicação sobre a diversidade racial brasileira e o conceito de diversidade, seguida de um experimento prático: misturamos 2 tons diferentes de tinta e perguntamos se a cor resultante era a mesma. Os estudantes responderam negativamente, o que ilustrou que, assim como as tintas mudam ao serem misturadas, a diversidade racial é fruto da combinação de diferentes etnias e raças ao longo do tempo.

Após a atividade, a música “De Toda Cor” do compositor Renato Luciano foi cantada. Estudos indicam que a música pode desempenhar um papel positivo na aprendizagem, concentração e memorização (Costa & Ribeiro, 2018). Os(as) estudantes expressaram que, apesar de não conhecerem a música, acharam fácil de aprender e apreciaram sua mensagem sobre cores e aceitação.

Em seguida, os(as) estudantes foram convidados a colorir um desenho que refletisse suas características físicas. Ao apresentarem seus desenhos, 10 estudantes relataram ter escolhido cores baseadas em preferências pessoais ou associações com super-heróis e jogadores favoritos. No entanto, 5 (cinco) estudantes usaram cores diferentes da sua cor de pele real. E 2 (dois), em particular, retrataram características fenotípicas diferentes das suas, indicando uma possível falta de aceitação ou reconhecimento da própria identidade racial.

A dificuldade de aceitação pode estar ligada a preconceitos enraizados e estereótipos negativos associados a grupos raciais específicos, como os afro-brasileiros. Cavaleiro (2012) discute como a construção de uma imagem negativa do sujeito negro e uma imagem positiva do sujeito branco contribui para a perpetuação de estereótipos, o que pode levar à negação da identidade racial pelas crianças.

Uma estudante destacou que escolheu a cor de sua pele e fez um desenho com características que a representavam, expressando orgulho por sua identidade racial. Esta autoconfiança contrastou com a experiência de outros(as) estudantes que não se reconheceram como negros. O reconhecimento da identidade racial é crucial e deve ser incentivado desde cedo tanto em casa quanto na escola, embora muitas vezes essa valorização seja silenciada.

O segundo dia da vivência foi marcado por uma gincana dividida em 2 (dois) grupos, com perguntas de verdadeiro ou falso relacionadas ao conteúdo abordado anteriormente. O desempenho dos(as) estudantes revelou uma absorção significativa das informações, especialmente sobre a história discutida. A atividade revelou um engajamento positivo e a capacidade dos(as) estudantes de trabalhar em equipe e discutir as respostas.

A empolgação e participação dos(as) estudantes foram notáveis, e ao final, solicitaram que escrevessem uma palavra ou frase sobre o que aprenderam. As respostas foram positivas, refletindo uma compreensão das temáticas de diferença, diversidade e respeito, demonstrando que o objetivo pedagógico foi alcançado de maneira satisfatória.

3 RESULTADOS

A atividade de extensão alcançou seus objetivos ao promover uma discussão enriquecedora sobre diversidade e diferenças raciais. A experiência mostrou que atividades educativas focadas em diversidade podem melhorar a compreensão e a aceitação entre os estudantes, embora ainda seja necessário trabalhar preconceitos e promover a autoaceitação. As atividades ajudaram os(as) discentes a compreender e valorizar a diversidade, contribuindo para uma convivência mais respeitosa e inclusiva na escola e, potencialmente, na sociedade.

A experiência de extensão destacou a necessidade premente de que as instituições educacionais abordem a diversidade nas salas de aula. Foi evidente que promover a compreensão e o respeito pelas diferenças é crucial para o desenvolvimento de uma visão crítica entre os(as) estudantes e para a mudança de suas atitudes sociais. A intervenção educativa facilitou a reflexão sobre a diversidade racial e sublinhou a importância de integrar essas práticas na formação acadêmica e no cotidiano escolar. A experiência mostrou a eficácia de atividades práticas e reflexivas sobre diversidade e inclusão. Dinâmicas de integração, contação de histórias e atividades com tintas ajudaram os estudantes a compreender a complexidade da diversidade racial. Aplicar o aprendizado teórico da formação acadêmica no ambiente escolar provou ser uma estratégia eficaz para promover aceitação e respeito entre os(as) estudantes.

Em suma, a extensão não apenas enriqueceu a formação acadêmica dos envolvidos, mas também ofereceu uma oportunidade prática para a implementação de princípios teóricos relacionados à diversidade e inclusão. Essa experiência sublinha a importância de desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas que promovam o respeito e a valorização das diferenças, com vistas a construir uma convivência escolar mais inclusiva e equitativa.

4 REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, L.; RIBEIRO, A. **A influência da música na aprendizagem: Estudos e aplicações**. São Paulo: Editora JKL, 2018.

GARCÍA, A. **Educação Inclusiva e Diversidade: Práticas e Desafios**. São Paulo: Editora ABC, 2020.

SANTOS, M. **Diversidade e Inclusão na Educação: Teorias e Aplicações**. Rio de Janeiro: Editora DEF, 2019.

VENCATO, Anna Paula. **Diferenças na escola**. In. MISKOLCI, Richard;
LEITE JÚNIOR, Jorge. **Diferenças na educação**: outros aprendizados.
(p.19-56). São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

ÌYÁLÓDE ÌYÁ AWO – O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA OXUMCENTRADA NAS COMUNIDADES TERRITORIAIS TRADICIONAIS DE TERREIRO

Miguel Henrique Cruz de Santana¹
Well Bustoff Lemos Silveira²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A literatura oral tem uma vasta gama de gêneros literários, dentre eles há a palavra evocada sobre determinado Orixá - *Orikis*, este quando recitado pode induzir o transe, ainda há as orações rezadas - *Aduras*, as saudações das divindades - *Iba*, como a de Oxum - , ainda há as cantigas - *Orin*. A literatura oral lorubá possui também epopeias – *Iremojés* (Poli, 2019). Da literatura oral lorubá conta também com os *Itans* – contos que abordam as trajetórias dos Orixás tanto no céu ou mundo espiritual e quanto na Terra, passados oralmente por gerações (Prandi, 2001). O objeto de estudo é o direito das comunidades tradicionais de terreiro à educação básica Oxumcentrada. O objetivo geral desse estudo é descrever a relevância da educação básica Oxumcentrada para as comunidades tradicionais

1 Mestrando em Antropologia no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Política, Cultura e Ambiente – PoCAM da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Bacharel em Direito pela UNINASSAU Petrolina – PE. Membro do Grupo de Pesquisa em Relações Raciais – GPRR pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e de Direito e Saúde LGBTI+ pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente é Bàbá Efun (Cargo sacerdotal) da Comunidade Tradicional de Terreiro – CTTro Abassá Ogum de Ronda, Petrolina – PE. E-mail: miguelhenrique2010@gmail.com.

2 Graduando no Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade FTC de Petrolina e Babalorixá. E-mail: Wellbustoff1@gmail.com.

de terreiro. O estudo é qualitativo e exploratório, interseccionalizado a considerar as encruzilhadas de identidade e epistemologias, a considerar os saberes amefricanos (Gonzalez, 2020) a ultrapassar a ideia mítica sobre África e voltar-se a realidade dos amefricanos que habitam o continente, ainda é contracolonial (Santos, 2023) - uma prática pedagógica já realizada e ainda em oposição ao que é imposto pelo ocidente, de uso do marco teórico do marco teórico do campo poético (Santos, 2022) – a literatura oral e toda a produção cultural lorubá são as bases das relações sociais e econômicas de uma comunidade tradicional de terreiro.

2 DESENVOLVIMENTO

Oxum é a divindade de rio homônimo na Nigéria em África, onde nasceu na cidade de *Ekiti Efon*, gostava de ficar próxima ao rio e era uma exímia nadadora, sendo pioneira em criar utensílios de cobre. Ao que se sabe das epistemologias de Oxum em África, quando esteve materializada na sua forma humana em terra, a *labá* – Orixá feminina e mãe rainha era bastante acolhedora, os seus devotos utilizam *idés* – pulseiras de cobre amarelado fundido, principalmente as crianças mais novas que estão sob sua proteção (Verger, 2012). Oxum, *lyálóde* – líder das mulheres do mercado (Poli, 2019) é água que sacia a sede, cura, mas que mata e ainda é aquela que educa, Oxum exerce o papel enquanto agente da medicina tradicional e como educadora por meio de seus *Orikis*, cujo papel assumido enquanto grande matriarca negra na diáspora e ao mesmo tempo em seu templo originário em *Osogbo*.

Essa grande força do cobre que se molda, conforme suas evocações prefere primeiro lavar suas joias antes de lavar os seus filhos, cuja literatura da antropologia dos Orixás por Poli (2019) o autor revela o choque cultural em Luxo, no Egito, que nesta epistemologia africana das mães daquela determinada região respondem que o excesso do zelo não educa. Abordar Oxum enquanto *lyá Agba*, há de lembrar que esta divindade em conjunto com as demais deusas Nagô do sexo feminino, compõe uma manifestação suprema do poder da mulher e portadora do Axé, a energia e força vital que movimenta as comunidades tradicionais de terreiro, são elas que criam as normas éticas, morais, os tabus e valores de um povo, sendo também

chamadas de portadoras do pássaro, que atuam como seus mensageiros, seja para enviar feitiços benéficos, maléficos, correções e castigos, benesses e premiações do bom comportamento, ainda de corrigir e educar aqueles que desviam do que foram impostos por elas. Onde os animais de pena, as aves, e os de escama como os peixes, são seus representantes, cujos elementos pena e escama são representações de pedaços do corpo materno (Santos; Santos, 1993). Só que o fato de ser uma *Ìyàmí*, o significado de ser uma mãe ancestral ou mãe feiticeira acabou sendo distorcido ao longo do tempo pelas pesquisas eurocêntricas, com redução da figura feminina que educa e somente à função corretiva, e além do mais, como destruidora e maléfica, sendo que Oxum carrega o papel ambivalente da mãe junto das demais *labás*, sendo aquela que ensina, cuida, dá o afeto, mas o afeto não é somente no zelo e também pode se manifestar pela correção, pela punição e ressocializar o transgressor novamente ao social da comunidade. Pensar em Oxum e seu mito revela o aspecto do estudo de lendas e textos sagrados sobre a criação do mundo não somente como uma mera crônica ou aspecto literário do imaginário de determinado povoado, mas o mito em seu aspecto vivo presente na base das relações sociais de uma comunidade, cuja expressão *Ìyálóde Ìyá Awo* – Mãe senhora da sociedade e mãe do segredo e enquanto *Ìyamí Ajé* – mãe feiticeira, vai de encontro ao estudo de Bronislaw Malinowski (2023) acerca do mito como estruturante das codificações éticas, morais e de eficácia ritual, Oxum nesses aspectos vai de encontro a valoração da grande mãe emplumada cujos filhos são pássaros que devem ser ensinados a voar, não com o excesso de zelo, mas com uma educação de qualidade, Oxum *Ìyá Ajé* é a personificação do direito que extrapola o campo da moral, que vai de encontro ao direito subjetivo à educação que traga a autonomia ao ser, pensar numa educação Oxumcentrada leva aos estudos de uma antropologia jurídica do direito a educação e pedagogia dos terreiros, antropologia esta que é por demanda, ou seja, os pesquisadores são atravessados e interpelados de alguma pelo o objeto, a transformar um estudo de alteridades e reconhecer a disputas de narrativas a abordar o campo poético de Oxum e relações de poder, hierarquia e epistemologias (Segato, 2021), no caso indo além do que um estudo amefricanizado em sua identidade negra latino-americana, um estudo Oxumcentrado, cuja episteme é a grandiosa divindade dos

rios e matriarca cujos filhos são dados a devida atenção após o devido autocuidado realizado pela figura materna – o lavar as joias e a si mesma antes de lavar os filhos. Em termos de direito brasileiro a educação ocupa matéria de destaque na Constituição Federal de 1988, no acolhimento da educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, na finalidade do desenvolvimento da pessoa e preparar está no exercício de sua cidadania e qualificação laboral segundo o artigo 205 da referida carta constitucional (Brasil, 1988). Conforme a episteme de Oxum, como um pássaro deixa que seus filhos pulem do ninho para aprender a voar, a educação visa que o discente conquiste a autonomia. José Afonso da Silva (2020) em sua doutrina jurídica relembra que a educação formal deve ter mecanismos de o aluno tenha a sua permanência no ambiente escolar e não somente o mero ingresso da matrícula na instituição de ensino e concretização do pluralismo das concepções pedagógicas. Enquanto *Onilé*, a divindade que representa a superfície terrestre que é a detentora de todas as epistemologias presentes na superfície de seus domínios, o planeta Terra (Frisvold, 2022), pode se dizer que Oxum é a sedução e sede de beber a fonte desse conhecimento, o qual é transversalizado. Do modo que na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, África do Sul, o território brasileiro reconheceu internacionalmente que deve assumir os compromissos de erradicação de todas as formas de discriminação no Brasil (Bakke, 2011). Um desses mecanismos veio com a promulgação da Lei 10.639 de 2003 (Brasil, 2003) que prevê a abordagem da história africana e cultura afro-brasileira de maneira transversalizada que permeie todas as disciplinas do ensino básico. Todavia Vagner Gonçalves da Silva (2022) relata que administração pública ainda mantém uma postura passiva cuja legislação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB trazer normas gerais de ensino transversalizado dos saberes localizados de história africana e cultura afro-brasileira, há a não eficácia do cumprimento desta norma pela perseguição dos docentes que tentam executá-las. Abordar Oxum enquanto *lyá*, é repensar no encantamento e reencantamento do mundo, de trazer à tona a alteridade, na ética da coletividade, do partilhar em comunidade de ser-em-comunidade (Neto, 2020). Pensar numa educação Oxumcentrada, esta como dona do útero e das crianças, útero simbólico que causa o nascimento e renascimento para

a sociedade, a educação de terreiro relembra que a noção ocidental de família não se aplica aos membros da comunidade, pois é dever de todos os adultos da comunidade os cuidados com a criança, independente dos pais estarem presentes ou não, assim as escolas podem aprender com os terreiros a educação como emancipação e evidenciar as vozes das crianças – filhos emplumados da grande Iyá enquanto sujeitos no mundo, de buscar formas pluriuniversais e pluriétnicas presentes nas ontologias e filosofias africanas – a territorialidade, ancestralidade, coletividade, intersubjetividade e temporalidade (Kimura *et al*, 2021).

3 CONCLUSÕES

O estudo está em andamento, reflete ainda a necessidade de abordar temas sobre pedagogias da circularidade presentes numa comunidade tradicional de terreiro, metodologias de abre-caminho na educação, descolonização da educação pela via formal, pedagogia contracolônia, pensamento Oxunista ou Oxunismo (*Osunist thought*) proposto por Oyèrónkẹ Oyěwùmí, crise do objeto pela antropologia e relevância do campo poético de Oxum na antropologia por demanda. A vem a suscitar questões de como elaborar normas específicas que venham efetivar as normas postas na Lei de Diretrizes e Bases e tornar além de um tema a ser abordado, onde venham tornar a educação como emancipatória de uma coletividade e escuta das vozes das crianças enquanto sujeitos no mundo.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2011.

FRISVOLD, Nicholaj de Mattos. **Ifá: uma floresta de mistérios**. São Paulo: Arole Cultural, 2022.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. **Exu: Um deus afro-atlântico no Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KIMURA, Verônica; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Atravessando os portões: educação nos terreiros ou o que a escola poderia aprender**. Vitória da Conquista: Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, jul/set, 2021.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Magia, ciência e religião**. Coimbra: Edições 70, 2023.

NETO, João Augusto dos Reis. **Pensar-Viver-Água em Oxum para (re)encantar o mundo**. Brasília: Revista Calundu, v. 4, n. 2, jul/dez, 2020.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Entre Orfeu (x) u e Exunouveau: análise de uma estética de base afrodiaspórica na literatura afro-brasileira**. São Paulo: Fósforo, 2022.

POLI, Ivan. **Antropologia dos orixás: a civilização iorubá a partir de seus mitos, seus orikis e sua diáspora**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

SANTOS, Deoscoredes M.; SANTOS, Juana Elbein dos. **A cultura nagô no Brasil – Memória e continuidade**. São Paulo: Revista USP, n. 18, Dossiê Brasil/África, 1993.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte: Padê, Àsèsè e o culto de Égun na Bahia**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

LEI 10.639/03 E A GEOGRAFIA: UMA OUTRA HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESCOLAR?

Natália Farias de Barros¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Lei 10.639/03 vem como um marco histórico e político importante para Educação brasileira; agentes sociais ligados ao Movimento Negro Brasileiro que lutaram durante décadas por dar visibilidade e atenção a uma educação antirracista através de um caminho de fazer e pensar o ensino substancialmente relevantes para a sociedade brasileira no momento presente e de um modo mais amplo, para o futuro do país. Além de concretizar um avanço educacional, a Lei também expressa um movimento crescente das pautas raciais na sociedade brasileira, estando ligada ou não aos bancos escolares (Pereira, 2011). Esse percurso também desenha na História da disciplina escolar de Geografia novos contornos que tendem a redirecioná-la para caminhos fundamentalmente democráticos e pluriétnicos, algo que foi invisibilizado pela ciência ao longo de anos pré e pós institucionalização (Cirqueira, 2015).

A ciência geográfica ocidental e colonial apresentou explicações relevantes para a leitura e compreensão do mundo e suas desigualdades desde o momento de expansão colonial, através do mapeamento dos territórios e de seus povos no século XV, até a modulação das escalas evolutivas dos povos e seus modos de vida ao longo dos territórios no século XX (Barros, 2022). Assim, essa disciplina apresenta contribuições e entraves

1 Doutoranda da Pós em Geografia da Universidade Federal de Goiás – UFG, natalia.barros@discente.ufg.br

para a construção educacional dos alunos, uma vez que seus conteúdos proporcionam sistematizações relevantes para a leitura e compreensão do Eu e do Outro no mundo, assim como, cristaliza e sistematiza tal relação (Eu e o Outro) através de premissas hierárquicas e racialistas que precisam ser repensadas de forma democrática e antirracista (Santos, 2009).

Esse entendimento racialista que foi desenvolvido nas bases da Geografia incidem diretamente na constituição das populações em seus territórios nacionais, no desenho e desenvolvimento de suas identidades nacionais e de rumos futuros que foram sendo pensados e sistematizados ideologicamente e de modo jurídico burocrático para a nação em questão (Moraes, 1991). No Brasil, os conhecimentos geográficos que compunham os livros didáticos do início do século XX hierarquizavam e estereotipavam a figura do negro no Brasil, fosse através de afirmativas que naturalizavam o trabalho pesado à raça negra, ou justificavam o porte físico do negro devido a sua origem africana, assim como, preconizavam o desenvolvimentos de alguns estados ao Sul do Brasil devido à “aplicação da técnica” moderna e a inteligência empregada pelo imigrante europeu (Martins, 1910, p. 141). Essa assimetria entre o Eu branco central na história das narrativas nacionais e o Outro, formulado enquanto alteridade inferior e distante dos referenciais coloniais da branquitude, compõe a disciplina escolar e alguns dos conhecimentos sistematizados pela mesma. Para o entendimento desses entraves entre a disciplina e a Lei, dialogo com autores que centralizam as temáticas apresentadas: Tonini (2002), Santos (2009; 2011), Souza (2020), Barros (2022; 2023), Cirqueira *et al.* (2015; 2023) e Ratts (2023).

2 DESENVOLVIMENTO

A Lei é compreendida enquanto “o principal instrumento de combate ao racismo no campo da Educação” (Santos, 2011, p.5), e penso que a mesma seja um instrumento de mudança para as disciplinas escolares, tendo em vista, o seu caráter político no que tange as paisagens desiguais no Brasil, impelindo a escola a lidar e tratar de temas que são caros à História da nação e aos próprios alunos que constituem este espaço político. Tal

marco legislador centraliza um hiato historicamente difícil de ser tratado, e expõe a urgência dos professores trabalharem com tal realidade.

São muitas as pesquisas nacionais que analisam os conteúdos geográficos e maneiras de repensá-los. Na construção metodológica do presente artigo, foco em dez dissertações² na plataforma SUCUPIRA que pensam a disciplina através da Lei 10.639/03, suas modificações e/ou permanências. Para o percurso metodológico, cumprirei a seguinte sequência: (i) análise das temáticas abordadas nos trabalhos e (iii) sistematização e reflexão acerca dos resultados apresentados. Essas etapas irão orientar o artigo a fim de compreender para onde a disciplina está sendo direcionada após o marco legislador. Esta é uma pesquisa bibliográfica, com abordagem quanti-quali e objetivo descritivo, pois viso analisar um recorte de produções científicas e apresentar os casos dos trabalhos levantados (Gerhardt, 2009).

3 CONCLUSÕES

As dez dissertações analisadas sinalizam algumas problemáticas que se repetem nos seus contextos de análise e que apresentam encaminhamentos importantes para repensarmos a Geografia tanto em sua vertente escolar, como também seu viés acadêmico, sendo este último fundamental para a formação de professores. Desta forma, elenquei cinco questões que aparecem em um trabalho ou mais de um, a fim de compreender melhor os meandros e dificuldades que ainda se apresentam nessa interseção entre disciplina de Geografia e a Lei 10.369/03, quais sejam:

- i. A Geografia ainda é uma disciplina que dissemina conceitos e ideias racistas da colonialidade;
- ii. A temática racial é discutida por referenciais e abordagens eurocêntricas;
- iii. O racismo não está presente apenas nos conteúdos de Geografia, mas também nas relações de poder e poder-saber constituídas no âmbito escolar;

2 Devido à extensão deste trabalho, o quadro de dissertações será apresentado no trabalho final.

- iv. Os materiais didáticos precisam ser atualizados e repensados para atender as demandas dos professores a partir da Lei, pois ainda há a permanência de estereótipos racistas;
- v. Os cursos de licenciatura de Geografia precisam acompanhar os novos caminhos da disciplina escolar e aprimorar seus Projetos Pedagógicos de Curso.

Pensar essas questões possibilita a capacidade de visualizarmos o problema de forma mais ampla e sistemática, entendendo que apenas nos debruçarmos sobre os materiais didáticos não oferece aporte suficiente para lidar a aplicação devida da Lei e as questões étnico-raciais que visamos trabalhar, assim como, refletirmos sobre formas de construir práticas mais plurais com referenciais latinos e africanos também não garante mudanças substanciais nos cursos de licenciatura. Ou seja, a necessidade é de entrecruzar esses hiatos apresentados nas dissertações com o objetivo de desenvolver projetos e práticas que visem lidar com as bases epistemológicas e didáticas da Geografia em sua esfera disciplinar e acadêmica, uma vez que reformular o fazer apenas na escola não consolida uma reformulação na formação docente. A temática de “História da África e da Cultura Afro-brasileira” não é apenas uma questão urgente e de empasses para a disciplina de Geografia, esse fato também sinaliza para a complexidade do assunto. Entretanto, enquanto professora e pesquisadora de Geografia, penso na História da disciplina e nos seus conhecimentos que foram ao longo de muitos anos elaborados e retroalimentados através de bases racistas. Assim, vejo que compreender melhor os entraves que ainda são estruturais na disciplina cristalizam a mesma ainda em um lugar que mais se assemelha ao passado do que a reformula e reconduz para uma Geografia outra.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, N. F. de. **Os Livros Didáticos de Geografia e o Pensamento Racialista Brasileiro na Formulação da Identidade Nacional durante a Primeira República**. 2022. 211 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia,
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

CIRQUEIRA, D. M. **Inscrições da Racialidade no Pensamento
eográfico (1880 1930)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós
Graduação em Geografia. Instituto de Geociência, Universidade Federal
Fluminense. Niterói, 2015.

CIRQUEIRA, D. M.; CORRÊA, G. S.; SOUZA, L. F. de. 20 Anos da Lei
10639/03 e o Ensino de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**,
[S. l.], v. 1, n. 111, p. 1–13, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3236.

GERHARDT, T. E. *et al.* **Métodos de Pesquisa**. (org.). Coordenado
pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso
de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o
Desenvolvimento Rural da SEAD/ UFRGS. Porto Alegre: Editora da
UFRGS, 2009.

MARTINS, H. **Elementos de Chorographia do Brasil**. 8. ed. São
Paulo: Livraria Francisco Alves, 1910. p. 228.

MORAES, A. C. R. Notas sobre Identidade Nacional e
Institucionalização da Geografia no Brasil. **Estudos históricos**, Rio de
Janeiro, vol. 4, n. 8, p. 166-176, 1991.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o Movimento Negro: aspectos da
luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” - DOI:
10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25. **Cadernos de História**, v. 12,
n. 17, p. 25-45, 17 out. 2011.

RATTS, A. “Geografia e Cultura Afro-Brasileira” no horizonte da educa-
ção das relações étnico-raciais. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.],
v. 1, n. 111, p. 32–57, 2023.

SANTOS, R. E.dos. Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. In: **Encontro de Geógrafos da América Latina-Egal**, 12., 2009, Montevideo. Anais... Quito: AGEc, 2009b. p. 1-15.

SANTOS, R. E. dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 04–24, 2011. DOI: 10.12957/tamoios.2011.1702.

SOUZA, L. F. de; CIRQUEIRA, D. M.; SOUSA, P. P A. de; RATTI, A. Uma Geografia das Corporeidades e das Diferenças. In: MATOS, P. F.; COSTA, C. L. (org.). **Uma Geografia do Século XXI**: temas e tensões. Curitiba: CRV, 2020. p. 41-61.

TONINI, I. M. **Identidades Capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre, UFRGS, 139p., 2002.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Disciplina Escolar de Geografia; Racialidade.

LINGUAGEM E RAÇA: DIÁLOGOS ENTRE A PRAGMÁTICA CULTURAL PRETA E OS ESTUDOS TOPONÍMICOS

Maria Beatriz Santos Vieira¹
Marco Antonio Lima do Bonfim²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Esta apresentação está situada na linha de pesquisa Estudos Críticos da Linguagem em perspectiva Afro-Latino-Americana, no âmbito do grupo de pesquisa Linguagens e Estudos Afro-Latino-Americanos (Leafro/UFPE/ CNPq) e relata os resultados do projeto de pesquisa PIBIC-UFPE (2023-2024) intitulado “Quando nomear é performar: uma análise pragmática de historiotopônimos em Recife-PE”. Sabemos que da perspectiva da pragmática linguística todo ato de nomeação, enquanto ato produzido na linguagem, é performativo na medida em que o ato de nomear ocorre sempre por meio de atos de fala performativos (Austin, 1976). Nesse sentido, o ato de (re)nomear ruas pode demonstrar que todo ato de nomeação é um ato político, como argumenta Rajagopalan (2003) e Freitas (2006). Por isso, realizamos uma análise pragmática de historiotopônimos (conforme o campo de estudo da toponímia, historiotopônimos são os nomes de lugares que fazem referência a movimentos de cunho histórico, a seus

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, profmariabeatrizport@gmail.com

2 Docente e pesquisador do Dpto. de Letras e do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. marco.bonfim@ufpe.br

membros e às datas comemorativas) como atos de fala performativos que nomeiam ruas da cidade do Recife - PE, a fim de evidenciar as políticas de representação (Rajagopalan, 2003) coloniais e contra coloniais (Santos, 2015) produzidas na nomeação de ruas e pontos turísticos recifenses. Para isso, tivemos como base teórico-metodológica a Pragmática Cultural Preta (Bonfim, 2022), os estudos em Toponímia Crítica (Rose-Redwood e Aldernan, 2011), e a abordagem metodológica dos Campos Motivacionais (Silva, 2024). A relevância deste estudo está na análise das relações entre linguagem e raça por meio dos efeitos perlocucionários oriundos destes historiotopeônimos enquanto atos de nomeação que atestam a performatividade inerente à linguagem e conseqüentemente demonstram como atos de nomeação (que poderiam ser tomados como designativos) são, na verdade, performativos, instaurando determinadas políticas de representação raciais diversas. Como resultado parcial percebemos que as tensões coloniais e raciais recifenses podem ser vislumbradas pragmaticamente através do ato de nomear, que, por sua vez, constitui políticas de representações raciais diretamente conectadas à memória e identidade do Recife.

Palavras-chave: Historiotopeônimos, Pragmática Cultural Preta, Políticas de representação, Coloniais, Toponímia. Recife.

2 DESENVOLVIMENTO

É na toponímia crítica, que o viés pragmático dos topônimos e suas amplas escolhas ideológicas ganham corpo. Não à toa, “Claval (2007, p. 201) assinala que nomear um lugar é sempre um ato inserido em um contexto social mais amplo, que envolve relações de poder”. (Silva, 2024, pgs. 36-37). Nesse sentido, resgatamos o conceito de *Pragmática Cultural em Perspectiva Preta* (Bonfim, 2022) – uma pragmática cultural que estude a significação sob um “olhar negro-descendente” (Muniz, 2016) – para investigar como as relações de raça e linguagem estão imbricadas ao ato de nomear os topônimos escolhidos para análise. Para tanto, Rajagopalan (2000, 2002, 2003) evidencia a relação entre o ato de nomear e as políticas de representação das quais identidades são construídas e/ou reivindicadas. Assim, os topônimos analisados demonstram o confronto entre o processo de europeização no centro do Recife e os locais que

resistiram através dos atos de fala mandingueiros e teceram políticas de representação contra coloniais.

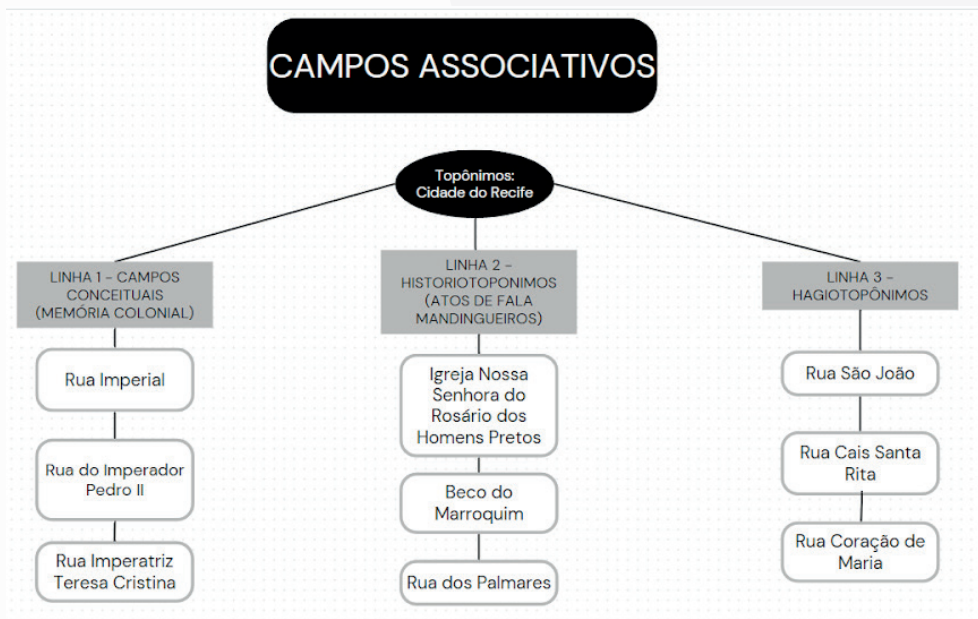
Enfatizamos que nomear é performar, pois estes topônimos ao serem pronunciados, carregam consigo posturas ético-ideológicas que geram um impacto significativo na vivência dos indivíduos atravessados por estas nomeações. Portanto, quando afirmamos que os topônimos estão associados às políticas de representação, partimos do conceito de representação “que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (Freitas, 2006, p. 239).

Realizamos um mapeamento a partir dos Campos Motivacionais, (Silva, 2024) de nomes de ruas e pontos turísticos recifenses – pelo banco de dados *Rua CEP* – que atestassem a correlação entre a pragmática e a toponímia. Dito isso, para elucidar didaticamente as políticas de representação destes topônimos e seu viés colonial ou contra colonial utilizamos os campos associativos (Henriques, 2018) em uma constelação de palavras.

Assim, usamos na Linha 1 – denominada de campos conceituais: memória colonial – o princípio do Campo Motivacional da Memória e Identidade (Silva, 2024) para unir as palavras que formam o léxico denominativo explicitamente vinculados ao orgulho colonial de personalidades que motivaram o processo de europeização no Recife. Seguindo esta lógica, está a Linha 3 – denominada de Hagiotopônimos (nomes de santos ou santas do hagiológico católico romano) – em que utilizamos, para investigação e análise, o Campo Motivacional da Religiosidade e da Fé (Silva, 2024) que demonstram o viés explicitamente religioso, evidenciando pragmaticamente o processo colonizador, através da catequização, sofrido e exaltado no Recife. Por fim, temos a Linha 2 – Denominada de Historiotopônimos (Atos de Fala Mandingueiros) estes que através, também, do Campo Motivacional da Memória e Identidade, apresentam uma *contra-fala* ao que se está posto de colonial, evidenciando as raízes negras que resistem e persistem nas políticas de representação presentes na cidade.

Nesse sentido, buscamos na base de dados online *Rua CEP* por topônimos que corroborassem este panorama, segue abaixo o quadro para análise:

Quadro 1: Campos associativos



Fonte: Rua CEP

3 CONCLUSÕES

Através de uma abordagem que incorpora a pragmática cultural preta, demonstramos que os atos de nomeação atuam como atos de fala performativos perlocucionários, que vão além da simples designação de lugares para desempenhar papéis significativos na reafirmação de identidades e na manutenção ou subversão de hegemonias.

Em nossa análise, foi possível identificar uma disputa nas políticas de representação recifenses: por um lado, a perpetuação da memória colonial através de nomes que exaltam figuras e eventos ligados ao passado colonialista e catequético; por outro, a resistência negra manifestada em topônimos que se opõem a esse projeto colonial, reforçando a presença e a importância da população negra na história e na geografia da cidade através de jogos de linguagem mandingueiros. Essa tensão entre a colonialidade e a resistência revela que a linguagem, na forma de topônimos, atua como um meio ativo de moldar a sociedade e de disputar significados e poder através de políticas de representação. A pragmática cultural preta,

ao propor a linguagem como mandinga (Muniz, 2021) enquanto atos de fala subversivos, permite uma leitura crítica dos processos de nomeação que evidencia as lutas simbólicas presentes na ocupação e na significação dos espaços urbanos.

Concluimos, portanto, que este estudo contribui para o entendimento da toponímia como uma prática discursiva profundamente enraizada nas dinâmicas de poder e identidade. Ao explorar a pragmática cultural preta, proporcionamos uma nova lente para a análise crítica dos topônimos, destacando a importância de considerar as implicações políticas e sociais de cada nome. Assim, reafirmamos que nomear é, de fato, performar, e que essa performance é um campo de disputa racial constante entre memória e resistência. Com base nisso, propomos uma análise em que os docentes-pesquisadores de história, geografia e linguagens possam compor uma interdisciplinaridade potente e contra colonial que evidencie novas narrativas.

4 REFERÊNCIAS

AUSTIN, John. Apêndice – performativo/constativo. In: OTTONI, Paulo. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BONFIM, Marco. (2022). **PRAGMÁTICA CULTURAL EM PERSPECTIVA PRETA: RAÇA, MANDINGA E SABERES NEGRO-LINGÜÍSTICOS NO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO CEARÁ**. Cadernos De Linguagem E Sociedade, 23(2), 275–294. <https://doi.org/10.26512/les.v23i2.43474>.

CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.
DICK, Maria V. P. **Os nomes como marcadores ideológicos**. In: Acta Semiótica et Lingüística - SBPL. São Paulo: Plêiade, 1998. v. 7.

FREITAS, Alice Cunha. As identidades do Brasil: Buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In. **Políticas em Linguagem:**

Perspectivas identitárias. Org. Kanavillil Rajagopalan, Dina Maria Martins Ferreira - São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e Semântica:** estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Altabooks, 2018.

MUNIZ, Kassandra. **Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias.** In: SOUZA, Ana Lúcia (Orga). Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p.273-288. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/cultura-politica-nas-periferias-estrategias-de-reexistencia/>. Acesso em: 10 Ago 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética/** Kanavillil Rajagopalan. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ISBN 978-85-88456-13-6.

SILVA, Robson Santos. **Toponímia dos assentamentos rurais em Sergipe: denominação, memória e ideologia /** Robson Santos Silva; Orientador Cesar Alexandre Neri Santos – São Cristóvão, SE, 2024. 225 f.:il. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

LITERATURA INFANTIL NEGRA E A PRIMEIRA INFÂNCIA

Ayodele Floriano Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma experiência realizada durante a pandemia de COVID-19 que fez parte de uma pesquisa de mestrado. Esse trabalho apresentará o processo de implementação e avaliação do projeto Literatura Infantil Negra e a Primeira Infância que durante o período de isolamento social, circulou entre famílias com crianças de 0 a 6 anos, livros de literatura infantil com personagens negras. O projeto Literatura Infantil Negra e Primeira Infância se inicia com a inscrição em um edital organizado pelo Fundo Baobá que ofereceu apoio financeiro para iniciativas voltadas para a Primeira Infância e a Equidade Racial com foco na população negra. Com 54 projetos selecionados em território nacional, para apoiar famílias com crianças de 0 a 6 anos no contexto da pandemia de COVID-19, para realizar atividades voltadas para a educação, saúde e assistência social (FUNDO BAOBÁ, 2020). Um dos projetos contemplados pelo fundo foi Literatura Negra e a Primeira Infância, escrito a partir de uma motivação de levar para crianças e suas famílias, livros de acordo com as três tendências da produção na literatura infantil e infantojuvenil contemporânea com personagens negras infantis, defendidas por Debora Araújo (2018): conflitos do universo infantil, a valorização da estética e da identidade negra e o resgate da ancestralidade africana e afro-brasileira.

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, ayodelenina@gmail.com

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante a pandemia de COVID-19, governos adotaram medidas como o distanciamento social, considerado por Estela Aquino et al. (2020) uma das estratégias mais eficazes para conter o vírus. O fechamento de escolas impactou especialmente as crianças, privando-as da convivência escolar. Para mitigar esse efeito, o projeto Literatura Negra e a Primeira Infância propôs levar livros infantis para as casas das crianças, promovendo leituras durante o isolamento social. O projeto focou na criação de um acervo de livros com personagens negras, buscando promover a Educação das Relações Étnico-Raciais fora do ambiente escolar, como destaca Ione Jovino (2006), que aponta a leitura como um fator de promoção da igualdade étnico-racial.

O projeto Literatura Negra e a Primeira Infância foi implementado em Itirapina, uma cidade na região Centro-Leste de São Paulo, com 18.610 habitantes e um IDH de 0,724 (IBGE, 2020). Com 2.884 crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos (IBGE, 2020), a cidade conta com seis escolas de Educação Infantil e seis de Ensino Fundamental. Devido à pandemia em 2020, 674 crianças da Educação Infantil e 1.686 do Ensino Fundamental ficaram sem frequentar a escola. Em resposta, a Secretaria de Educação e Cultura enviou material didático impresso para atividades em casa (PREFEITURA DE ITIRAPINA, 2020). O projeto foi concebido especialmente para essas crianças da Educação Infantil.

Para que o projeto se concretizasse, pessoas e instituições se uniram com base no provérbio nigeriano: “É preciso uma vila inteira para criar uma criança.” Oferecer a leitura de livros infantis para crianças durante a pandemia está diretamente ligado aos atos de cuidar, amparar e acolher mencionados nesse provérbio. Essa responsabilidade não deve recair apenas sobre as famílias ou a escola; por isso, o projeto contou com a colaboração de integrantes de um programa social, de uma ONG e da universidade.

O projeto ocorreu em três etapas: a estruturação, a articulação e o desenvolvimento. Cada uma dessas etapas contou com 4 atividades desenvolvidas ao longo de 10 semanas como mostra o quadro 1.

Quadro 1– Ações e atividade do projeto

Etapas	Atividades	Semanas
ESTRUTURAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunião com a AMA e PCF 2. Mapeamento das famílias 3. Curadoria das obras 4. Compra das obras 	Semana 1 e 2 De 3 a 14/11
ARTICULAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção das famílias participantes 2. Contato com as famílias. 3. 1º Encontro formativo 4. 2º Encontro formativo. 	Semana 3 a 4 De 16 a 27/11
DESENVOLVIMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visitas 2. Divulgação 3. Avaliação 4. Prestação de contas 	Semana 5 a 10 De 30/11 a 19/12

Fonte: Relatório de atividades do Projeto, 2020.

Na primeira etapa, a estruturação do projeto contou com a realização da primeira reunião com representantes da ONG Associação Meninos da Aracy Itirapina – AMA Itirapina, Programa Criança Feliz - PCF, e o Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais da UFSCar. Ao final desse encontro, a equipe do PCF realizou o mapeamento das famílias participantes do projeto. A atividade de curadoria e compra das obras foi realizada por mim e teve como objetivo selecionar inicialmente 30 obras de literatura infantil, voltadas para crianças de 0 a 6 anos, com personagens negras. A curadoria contou com uma pesquisa que se baseou na leitura de alguns títulos do acervo do Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais. Como o acervo tinha um número de livros reduzido, principalmente os livros de literatura infantil, e as bibliotecas, e livrarias estavam fechadas foi preciso utilizar a *internet*. Ao buscar referências em sites especializados como páginas de editoras e perfis literários. Apesar de localizar livros literários interessantes, observou-se que a maioria desses títulos não era voltado para crianças pequenas. A compra dos livros foi realizada pela *internet* e contou com a aquisição de 60 exemplares, que ao final do projeto foram destinados aos acervos da AMA Itirapina e do Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais da UFSCar.

A etapa de Articulação durou duas semanas e incluiu as seguintes atividades: seleção das famílias participantes, convite às famílias, primeiro encontro formativo e segundo encontro formativo. A seleção das famílias participantes foi realizada pela equipe do PCF, seguindo os critérios de ter duas ou mais crianças de 0 a 6 anos, ter um adulto alfabetizado disposto a ler para as crianças, e demonstrar interesse e disponibilidade para participar do projeto. Ao final, as 16 famílias selecionadas foram convidadas a participar do projeto. Após a seleção e o convite, foram realizados dois encontros formativos nas dependências da AMA Itirapina. Nesses encontros, a equipe de visitadoras teve uma breve introdução aos seguintes conteúdos: literatura, literatura infantil, leitura na Primeira Infância e literatura infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais.

O desenvolvimento do projeto ocorreu entre a quinta e a décima semana e incluiu visitas, divulgação, avaliação e prestação de contas. As visitadoras realizaram três visitas a cada família, durante as quais liam uma obra escolhida pelas crianças e promoviam uma atividade artística. Ao final, deixavam uma sacola com três livros para as crianças explorarem durante a semana. A avaliação do projeto foi feita em três etapas: um questionário aplicado às famílias na última visita, outro questionário *online* respondido pelas visitadoras, e uma reunião *online* com as instituições parceiras para discutir os resultados e desafios do projeto.

3 RESULTADOS

O projeto *Literatura Negra e a Primeira Infância* atendeu 14 famílias e um total de 33 crianças (28 de 0 a 6 anos e 5 de 7 a 12 anos). A participação de crianças mais velhas foi importante, pois, segundo os relatos das famílias na avaliação, essas liam para seus irmãos e irmãs mais novos durante as semanas que a sacola de livros permanecia na sua casa. O projeto levou a leitura de livros literários para as crianças e seus familiares e também formação para a equipe do PCF. Nesse processo, aconteceram desdobramentos que puderam alcançar outras pessoas. Por meio do *Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais* foram realizados alguns encontros formativos sobre a importância da literatura infantil com personagens negras para outras instituições.

4 REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. C. de. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de (orgs.). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. p. 219-241.

AQUINO, E. M. L. *et al.* **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7Wt-PhvYr/?format=html>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FUNDO BAOBÁ. **Edital para primeira infância no contexto da pandemia da Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://baoba.org.br/edital-para-primeira-infancia-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em 28 ago. 2024.

IBGE. **Cidades e Estados**: Itirapina, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/itirapina.html>. Acesso em 28 ago. 2024.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

PREFEITURA DE ITIRAPINA. **Educação e Coronavírus**, 2020. Disponível em: <http://itirapina.sp.gov.br/p2n/index.php/prefeitura/secretarias/secretaria-municipal-de-saude/coronavirus/1975-educacao-e-coronavirus-secretaria-mylene-vieira-esclarece-e-orienta-os-pais-e-responsaveis>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MULHERES NEGRAS E SUAS EPISTEMOLOGIAS ANCESTRAIS: CONTRIBUIÇÕES NO NOVO PNE

Maria José dos Santos¹
Graça Elenice dos Santos Braga²

INTRODUÇÃO

A referida pesquisa surge com o propósito de fornecer subsídio para a efetivação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como base as epistemologias ancestrais vivenciadas por mulheres negras comprometidas com a educação pública. Para além disso, propõe um conjunto de diligências conceituais e metodológicas que une esforços na erradicação do racismo na educação brasileira. Este resumo apresenta resultados evidenciados na finalização do projeto *Sòrò Asé: Trajetórias Epistêmicas de Mulheres Negras Educadoras de Terreiros no Campo da Educação em Pernambuco*³.

Assim, buscaremos nas narrativas das docentes negras as contribuições nas epistemologias vivenciadas no cotidiano das escolas públicas, as quais serão nesse estudo as referências teóricas com as lentes das(os)

- 1 Doutoranda em Educação Contemporânea, do CAA-PPGEduc- Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, E-mail: yiamaze@gmail.com
- 2 Mestra em Educação, Cultura e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundaj, E-mail: gracaelenicebraga@gmail.com
- 3 Financiado pela FACEPE-Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de PE, no edital Solano Trindade em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Agreste-CAA/UFPE (2021).

autores: hooks (2019), Gonzalez (2020), Carneiro (2003), Akotirene (2018), Collins (2020) e outras(os) que refletem em seus escritos uma perspectiva da decolonialidade de formas interseccionais.

O PNE (2024-2034) no foco das inclusões das políticas para a equidade de raça e gênero prevê aplicabilidade da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, que estabelecem diretrizes sobre o ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação brasileira, em especial o segmento das mulheres negras.

O referido estudo está organizado da seguinte forma: PNE; agentes sociais, em especial as mulheres; Pesquisa Pós-Colonial: Conceitos, Procedimentos e Lócus. No terceiro item, tratamos das possíveis contribuições das mulheres negras de terreiros nas práticas docentes para o novo PNE. Por fim, destacamos algumas considerações. O exercício da participação afirmado nas lutas das docentes mulheres negras é uma preposição para o PNE como instrumento de políticas públicas correspondente a processos sociais complexos, de correlações de forças dos diversos agentes sociais, ou seja, da disputa dos diferentes e muitas vezes contraditórios interesses presentes na sociedade e nas lutas sociais, como afirma Azevedo (2007, p. 267):

[...] as decisões consubstanciadas no plano, mesmo que assentadas nas estruturas de poder presente na sociedade, e, portanto, possuindo fortemente as marcas das forças hegemônicas, não significam a anulação dos espaços de confronto e de participação que a vigência da democracia política permite, tal como hoje é possível ocorrer na realidade brasileira.

Essas experiências revelam que o Estado não é algo fechado e impenetrável da classe dominante, mas que as lutas que se realizam na sociedade também se refletem no interior do Estado. A ideia de PNE no âmbito do sistema educacional surgiu na década de 1930 no período da criação do Ministério da Educação. Nesse período a população negra era excluída do acesso à educação.

Ao nos aproximarmos do conceito de interseccionalidade, a partir das violações de direitos vivenciadas pelas mulheres negras que passaram a denunciar as formas de opressão e assumiram um lugar de protagonismo em torno da construção do conhecimento formulando conceitos advindos das referidas práxis (Collins, 2020).

Decerto, as autoras deste texto concordam com os resultados alcançados pelo projeto *Sòrò Asé: Trajetórias Epistêmicas de Mulheres Negras Educadoras de Terreiros no Campo da Educação em Pernambuco*, que se estruturou no seguinte eixo: a interseccionalidade que refere uma análise crítica dos aspectos de classe, raça e gênero e possibilita o pensar de modo aprofundado sobre a relação com a educação.

Sendo assim, o foco da pesquisa foram as práticas docentes das mulheres negras, estudantes, pesquisadoras de instituições de ensino públicas. São, ao mesmo tempo, mulheres negras vinculadas aos terreiros e/ou a movimentos sociais negros e que buscam romper com os frutos da colonialidade (Quijano, 2005).

As epistemologias dos terreiros desmistificam as fronteiras da colonialidade nas escolas e nas universidades considerando a ancestralidade existente nos cotidianos dos terreiros vivenciados pelas participantes, docentes negras de *candomblés*⁴. Acrescentamos ainda, como fundamento metodológico, a configuração qualitativa da história oral (Bâ, 2010). No processo de organização e técnica, utilizamos a Análise de Conteúdo, via Análise Temática (Bardin, 2021), para aprofundar as narrativas das educadoras negras.

Nesta seção, apresentaremos as discussões dos resultados das trocas de experiência das professoras negras de terreiros em rodas de diálogos. Destacamos as narrativas das professoras negras, na busca de compreender o modo como os saberes ancestrais podem influenciar as práticas antirracistas das colaboradoras⁵.

Portanto, a Análise Temática (Bardin, 2021) permitiu constituir como núcleos de sentidos as motivações, as atitudes e os valores das docentes. O primeiro núcleo de sentido, “Saberes Ancestrais”, equivale, na perspectiva ampliada, a “outros” que favoreçam descolonização de saberes tendo como ponto de partida o pensar e o interagir na postura de valorização a partir das próprias experiências das mulheres negras, interseccionadas

4 Adotaremos os *Candomblés* em respeito aos diversos cultos e variedades de expressões existentes no Brasil tendo como lentes a visão de Nascimento (2016).

5 Considerando a importância de resguardar as colaboradoras desta pesquisa, adotamos pseudônimos, tendo como base os elementos da natureza. Informamos ainda que todas as falas fazem parte das transcrições realizadas em 2023 e 2024.

e sem fragmentar o aprendizado nas vivências do cotidiano. A Professora Anis Estrelados corrobora essa linha de pensamento: “[...] *eu aprendi no terreiro, trazer para dentro da universidade esse conhecimento que é também um conhecimento universal, mas discriminado e tratado com muito preconceito por conta exatamente das suas origens. Porque a população negra e a população indígena*”.

Essa relação do eu com o mundo espiritual pode reorientar a mulher negra e devolve a ela a sua subjetividade, sem subdivisões entre corpo e mente. Assim, sugerir o lugar da educação nas relações étnico-raciais é intensificar o cumprimento de seus objetivos no novo horizonte do PNE 2024-2034.

CONCLUSÕES

O PNE (2024-2034) – que corresponde às políticas estruturais que são processos sociais permanentes na perspectiva de promover o desenvolvimento da sociedade brasileira para um período de dez anos em favor de vivência de direitos dos grupos sociais subalternizados – tem sido um desafio.

Reforçamos o papel do(a) pesquisador(a) e de profissionais da educação em repensar a política educacional como efetivação dos direitos sociais e específicos, entre eles a presença das mulheres em sua pluralidade étnico-racial e de gênero no sistema escolar.

Palavras-chave: Mulheres Negras; Saberes; PNE; Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação básica. Retratos da Escola. Escola de formação da confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Esforce**, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (ed.). **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 12 set. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586jD7nr6k/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jul. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Epistemologia feminista negra**. Tradução de Ana Claudia Jaqueto Pereira. *In*: COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

hooks, bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre África e Brasil. **Ensaios Filosóficos**, v. XIII, ago. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

MULHERES NEGRAS EM CARGO DE GESTÃO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: UM OLHAR INTERSECCIONAL

Maria Juliana dos Santos Farias¹
Raphael Guazzelli Valerio²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Nos últimos anos, o cenário das relações que envolvem raça e gênero no Brasil vem trilhando mudanças significativas que se configuram como frutos de movimentos coletivos nacionais e internacionais antiescravagistas e antirracistas. Adicionalmente a essas mobilizações, cabe citar que também ocorreram, mais especificamente, movimentos organizados por mulheres negras ativistas no tocante à luta pela garantia dos direitos sociais, tais como: direito a frequentar escolas, direito ao voto e direito à participação em movimentos sindicais e associativos. O contexto histórico nos permite perceber as insistentes tentativas em quebrar o paradigma de que as mulheres negras deveriam ocupar meramente funções de subserviência.

Torna-se evidente, diante de todo o histórico, que as mulheres negras desprenderam um maior esforço pela força de trabalho e independência adquiridas. carregaram o duplo fardo dos trabalhos doméstico e assalariado, sendo, por vezes, as supridoras de suas famílias. Davis (2016, p.

1 Mestra em Educação Básica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, maria.jsfarias@ufpe.br

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação e de História da Universidade Federal de Pernambuco.

240) aponta a quantidade ainda ínfima de mulheres ocupando postos de trabalho, e acrescenta que: “como o racismo, o sexismo é uma das grandes justificativas para as elevadas taxas de desemprego entre as mulheres. Muitas delas são ‘apenas donas de casa’ porque, na verdade, são trabalhadoras desempregadas”.

No entanto, há muito a se percorrer no contexto dessa luta pela equidade de raça e gênero, sobretudo no sentido de que a sociedade perceba que a superação desse duplo viés de segregação deve ser incorporada não apenas pelos grupos que se sentem diretamente atingidos, mas por todas as pessoas, de modo que seja levada em consideração no âmbito de prevenção das vulnerabilidades sociais que surgem a partir dessa realidade.

Frente ao exposto, percebe-se, no entanto, que a atuação em cargos de gestão em espaços escolares e não escolares por profissionais mulheres e que se autoafirmam negras tem crescido nos últimos anos, o que rompe com alguns padrões que estavam culturalmente presentes em nossa sociedade.

Além disso, tal presença de mulheres negras reforça a necessidade de abordar a temática relacionada às questões de raça e gênero como fatores intimamente ligados às dimensões da formação humana e, portanto, relacionada ao cotidiano escolar.

Nesse contexto, destaca-se a importância de o percurso formativo de uma gestora escolar oportunizar a essas profissionais a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, de modo que busquem entender o significado social das relações de poder que se reproduzem na rotina da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares que oportunizem a discussão sobre equidade de raça e gênero nas escolas.

Nesse sentido, além da formação acadêmica, a instituição de ensino que tenha como representante uma gestora negra contribui para a ampliação da percepção de representatividade. Ademais, colabora para a construção de um legado, através do qual as mulheres pertencentes àquela comunidade escolar, sejam elas estudantes, mães ou colaboradoras negras, sintam que possuem capacidade em também ocupar esses espaços, contribuindo para o processo de formação e afirmação de identidades das mulheres negras.

Alinhado a isso, para corroborar a busca pelo protagonismo da mulher negra, podemos dizer que a gestão escolar deve estar comprometida com princípios democráticos e sociais, indo além da técnica e desenvolvendo uma postura que contribua para atenuar as dificuldades enfrentadas por estudantes à margem da vulnerabilidade social, fruto desse histórico de segregação e de silenciamento.

Gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola (Hora, 1994, p. 49).

Aprofundando o debate acerca da importância do combate à desigualdade social, é válido atentar para as diferenças que são atenuadas em nossa sociedade entre raças/etnias, uma vez que a existência da dominação de umas sobre outras acaba acentuando as desigualdades sociais que desfavorecem os grupos raciais/étnicos considerados inferiores. É relevante enfatizar que os menos favorecidos possuem raça e gêneros específicos: mulheres e negras(os).

Direcionar o olhar sobre o racismo estrutural³ pressupõe buscar o entendimento de que ele representa um movimento histórico e não fatos isolados, eventualmente relatados pela mídia dominante. Silvio Almeida (2021, p. 39) pontua que não devemos entender o racismo estrutural como algo natural, impassível de mudança, pois:

[...] o racismo [...] cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade social.

3 É o racismo que está presente na própria estrutura social. Uma das concepções de racismo abordadas por Almeida (2021), segundo a qual o racismo não seria uma anormalidade, mas o resultado do funcionamento “normal” da sociedade.

Logo, o racismo estrutural assume o cenário dos comportamentos com impactos sobre perspectivas individuais, coletivas e institucionais em relação à discriminação racial, levando-nos a entender que os séculos de escravidão vividos pelos negros ficaram enraizados na sociedade, culminando na ausência do reconhecimento a respeito de qualquer avanço social alcançado pelos indivíduos desse grupo étnico-racial.

Assim, ao observar a quebra da hegemonia branca no que se refere ao regime escravocrata, ampliar a discussão para a questão de gênero e observar a ocupação, ainda tímida, dos cargos profissionais de liderança pelas mulheres negras torna-se essencial, uma vez que, segundo pesquisas, as mulheres negras ainda estão em situação desfavorável quanto à colocação no mercado de trabalho.

Durante a pesquisa, o exemplo mais claro disto é a situação das mulheres negras, “exemplo típico é o caso das mulheres negras, que em todos os indicadores de mercado de trabalho brasileiro se encontram em pior situação: taxas de participação baixas, altas taxas de desemprego (chega a ser 100% superior em relação ao homem branco desempregado) e informalidade (66,7% mais elevada), bem como rendimentos inferiores (74,5% quando comparadas aos homens brancos)” (Both, 2017, p. 16).

O olhar para as desigualdades no contexto educacional também pressupõe perceber as interseccionalidades que permeiam os processos educativos e o exercício de funções de liderança por profissionais com um itinerário marcado pelo silenciamento e pela invisibilidade. Nesse e nesse intuito, é necessário considerar a interseccionalidade⁴, termo adotado no início do século XXI, a princípio, no mundo acadêmico e por ativistas estadunidenses, como um conceito que se preocupa em entender os diversos marcadores sociais nas vidas das minorias, contemplando as mais variadas dimensões, de tal modo que se propõe que sejam associadas.

4 Interseccionalidade (ou teoria interseccional) é o estudo da sobreposição ou intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação. A teoria sugere e procura examinar como diferentes categorias biológicas, sociais e culturais, tais como gênero, raça, classe, capacidade, orientação sexual, religião, casta, idade, geolocalização e outros eixos de identidade, interagem em níveis múltiplos e muitas vezes simultâneos.

Os estudos a respeito da atuação de mulheres negras ocupando posições de liderança em gestão escolar contribuem para que ampliemos o nosso olhar acerca das dificuldades enfrentadas por esse grupo, bem como nos possibilita repensar e estabelecer conexões entre as disparidades sociais e econômicas à luz de marcadores como gênero, raça e classe social.

Pensando nessa problemática, o *objetivo geral* deste estudo é analisar como tem se dado a ocupação de mulheres negras em cargos de gestão escolar na Rede Municipal de Ensino do Recife, percebendo o quantitativo de posições ocupadas por esse grupo e correlacionando a experiência de vida e o itinerário formativo com o seu contexto de experiência profissional. Assim, definimos como objetivos específicos: a) Mapear as trajetórias acadêmicas e profissionais de mulheres negras em cargos de liderança nas escolas da Rede Municipal do Recife; b) Analisar a trajetória dessas profissionais pela perspectiva do gênero e da raça, localizando dificuldades singulares em um campo mais amplo da estrutura racista e misógina no interior do capitalismo contemporâneo; c) Avaliar os impactos da representatividade de atuação de uma gestora negra no contexto de uma escola pública.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente artigo abordará os impactos que as questões de raça e gênero têm na trajetória das lideranças negras e femininas, sob o âmbito das diferenças sociais, situando reflexões acerca da atuação das mulheres negras na educação da cidade do Recife. Terá como eixo balizador o estudo a respeito da intersecção entre gênero, raça e classe.

Falaremos sobre o quanto as questões relacionadas a marcadores como gênero, raça e classe social amparada pelo mito da democracia racial no mundo, endossa as desigualdades que as mulheres negras enfrentam.

Torna-se relevante contextualizar a importância da militância de algumas mulheres que, através do engajamento em movimentos sociais importantes, promoveram visibilidade para a causa das mulheres negras no sentido de interligar as lutas e minimizar as consequências sofridas por esse grupo diante de uma sociedade capitalista. Feita essa retrospectiva no contexto

mais histórico, também esmiuçaremos as nuances que caracterizam o capitalismo racista estabelecendo uma relação acerca da contribuição dessa reflexão para propiciar o entendimento de um novo modelo de sociedade.

O estudo trará como sujeitos de pesquisa quatro gestoras de Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife, selecionadas para entrevistas após o preenchimento do formulário *Google Forms* enviados às equipes gestoras das escolas através de listas de transmissão de *e-mail* e aplicativo *WhatsApp* para os grupos de gestores e gestoras da Rede Municipal de Educação de 333 unidades escolares através dos quais se autodeclararam do gênero feminino e negras.

3 CONCLUSÕES

A partir dos dados levantados e das informações coletadas através das entrevistas realizadas com as mulheres sujeitos da pesquisa, nos possibilitaram perceber, a partir dos relatos, o quanto as mulheres negras tiveram de enfrentar percalços para chegarem à ocupação do espaço de poder e de representatividade diante do contexto escolar e educacional, além de evidenciar as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dessas mulheres, rompendo com os grilhões da invisibilidade e repercutindo a importância dessas lideranças e de sua representatividade no contexto escolar.

Percebeu-se ainda que suas trajetórias, permeadas pelo entrecruzamento de marcadores como o gênero, a raça e a classe social, dialogam e de alguma forma se encontram. Assim, pudemos constatar, através dos relatos acerca das atividades desenvolvidas em suas Unidades de Ensino, que, estas favorecem uma educação antirracista, promovendo, assim, uma educação menos desigual e mais inclusiva, suscitando, nas estudantes maior interesse em estudar e também alcançar a ocupação de cargos de liderança quando iniciarem no mundo do trabalho.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BOTH, Laura Jane Ribeiro Garbini. **A mulher negra em cargos de liderança**: a influência do colonialismo e do feminismo negro nas relações de trabalho da mulher negra. Curitiba: Unibrasil, 2017. v. 27. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/3863/3134>. Acesso em: 30 out. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na Escola**. São Paulo: Papyrus, 1994.

NARRATIVAS NEGRAS EM FOCO: REFLEXÕES E IMPACTOS DAS AÇÕES DO CINEAB COMUNITÁRIO

Michel Platini da Silva Oliveira¹
Dayse Cabral de Moura²

INTRODUÇÃO

O “CiNEAB Comunitário” é um projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (PROExC/UFPE) e ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma universidade (NEAB/UFPE). Este projeto de extensão dedica-se a analisar, apresentar e discutir produções literárias, musicais e audiovisuais - nacionais e internacionais - sob a égide das relações étnico-raciais no Brasil. Alinhado às diretrizes da Lei nº 10.639/2003, o projeto atua em uma ampla variedade de espaços, incluindo o ambiente acadêmico, escolas públicas, ONGs e movimentos sociais, buscando assim, fomentar reflexões críticas sobre a historiografia e a cultura africana e afro-brasileira nesses espaços, promovendo a (re)afirmação das identidades e epistemologias negras. A efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige um esforço conjunto de diversos atores sociais. É preciso superar resistências, investir em

1 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, miichelplatiinii@gmail.com.

2 Doutora em Educação; Coordenadora do CiNEAB Comunitário; Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, dayse.moura@ufpe.br.

formação, promover um diálogo constante sobre as questões raciais e entre outras medidas.

Nessa perspectiva, as ações do CiNEAB Comunitário desenvolvem-se sob uma ótica contracolonial, com o objetivo de afirmar a pluralidade histórico-cultural (Bispo, 2023). A literatura e os audiovisuais negros ocupam um papel central nas atividades desenvolvidas nesse projeto de extensão, tendo em vista que, apresentam-se como potentes instrumentos contra o perigo de uma história única (Adichie, 2019), eurocentrada, promovendo desse modo, nos estudantes, a construção de letramentos literário e racial. Sob esse panorama, a literatura e o audiovisual, ao trazer novas interpretações de mundo, transforma-se em um ato de transgressão, subvertendo uma história que, por muito tempo “só trazia a marca, o selo do colonizador” (Evaristo, 2010). Desta forma, o cerne desse projeto de extensão é a compreensão da literatura e do audiovisual como uma ferramenta educativa, capaz de promover reflexões e questionamentos sobre as relações étnico-raciais ao celebrar e (re)afirmar a identidade negra.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O CiNEAB Comunitário, dedica-se a promover discussões sobre as relações étnico-raciais e a valorização da cultura afro-brasileira e africana, utilizando o audiovisual e a literatura como ferramenta pedagógica e de conscientização. Entre as diversas ações realizadas pelo CiNEAB Comunitário, destacam-se os seminários sobre: o “Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha”, realizado no Centro de Educação da UFPE; o seminário “A importância do Cinema Negro: representatividades e desafios”, realizado no Centro de Artes e Comunicações da UFPE, e, o seminário “20 anos da Lei 10.639/2003: Epistemologias e desafios para o enfrentamento do racismo” realizado no Centro de Educação da UFPE.

Outrossim, foram realizadas diversas ações em escolas públicas, como por exemplo, as realizadas na EMTI Sagrado Coração de Jesus, na EREFEM São Miguel e na Escola Municipal Mario Melo, todas localizadas na Região Metropolitana do Recife. No dia 24 de abril de 2023, por exemplo, foi realizada uma ação do CINEAB na escola EMTI Sagrado

Coração de Jesus. A ação iniciou-se às 15h30min e encerrou-se às 17h, reunindo alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. A temática trabalhada nesta ação do CINEAB foi “Artes negras na escola”. Durante a ação, foi exibido um pequeno documentário e imagens sobre o Festival Mundial de Arte Negra, ocorrido em Dakar, no ano de 1966. A exibição deste documentário teve como objetivo principal o debate sobre como a arte negra tem se tornado cada vez mais relevante e como a sua influência é vista em diversos lugares. Após a exibição do material audiovisual, foi realizada uma sessão de conversa sobre os diferentes tipos de artes e como os artistas negros estão inseridos nelas. O alunado participou ativamente, fazendo perguntas e compartilhando suas próprias opiniões sobre o assunto. Neste momento pudemos discutir sobre a importância da representatividade na arte e como ela pode contribuir para a ascensão de novos artistas. Durante a ação, um estudante apresentou uma música de coco de sua autoria, esta apresentação foi seguida de uma dança por parte dos estudantes. Uma representante do CINEAB, também fez uma apresentação de poesias e poemas, ressaltando como a arte é ampla e diversificada. Diante desse cenário, ficou explícito que a participação ativa dos estudantes evidenciou a importância de proporcionar espaços para que jovens possam se expressar e refletir sobre sua identidade e cultura.

Outra ação que merece destaque, foi a parceria com a ACMRPJS -Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis Padre José Sevat -, localizada na Cidade Industrial, Itapissuma-PE permitiu levar a discussão sobre racismo e identidade negra para os(as) trabalhadores(as) da cooperativa, ao utilizar o livro “A rainha Dandara” como ferramenta pedagógica. “A rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos”, escrito por Dayse Cabral de Moura, que integra a comissão colegiada do NEAB/UFPE e coordena o CiNEAB Comunitário, faz parte do esforço para evidenciar outras narrativas que tendem a ser subalternizadas pelo projeto colonial. Diante do que foi exposto, é possível concluir a literatura e o audiovisual estabelecem-se como um instrumento poderoso na construção de uma sociedade consciente de sua diversidade ao fomentar a (re)afirmação das identidades negras, promovendo o enfrentamento do racismo estrutural, institucional e sistêmico da sociedade brasileira.

3 RESULTADOS

Segundo Jeferson De (2005), o cinema negro visa fornecer uma representação mais autêntica das vidas negras, indo além dos estereótipos, explorando as complexidades das identidades negras. Os cineastas no cinema negro, pretendem afastando-se de estereótipos redutores, como trabalhadores domésticos ou criminosos, e, em vez disso, apresentar personagens mais complexos e autênticos. A importância desta representação é sublinhada nas discussões em torno da necessidade de narrativas diversas que reflitam as verdadeiras experiências dos indivíduos negros, buscando (re)afirmar a riqueza cultural e histórica das populações negras. Desta forma, as narrativas apresentadas tanto no audiovisual como na literatura negra podem desafiar os preconceitos prevalecentes e encorajar as pessoas a confrontar os seus próprios preconceitos. O CiNEAB Comunitário, ao promover a pluralidade histórico-cultural e a valorização das identidades negras, se destaca por seu compromisso em apresentar essas narrativas que vão além das representações tradicionais e estereotipadas frequentemente associadas aos indivíduos negros. Ao alinhar suas atividades às diretrizes da Lei nº 10.639/2003, o CiNEAB Comunitário não apenas contribui para o cumprimento da legislação, mas também fortalece a compreensão e a (re)afirmação das culturas afro-brasileiras e africanas.

Em suma, o CiNEAB Comunitário estabelece-se como uma iniciativa eficaz na construção de uma sociedade mais plural, utilizando a literatura e o audiovisual para promover a (re)afirmação das identidades negras. Os resultados das atividades do CiNEAB evidenciam o potencial que a literatura e o audiovisual tem como ferramentas para o fomento de uma educação crítica que (re)afirmam identidades por muito tempo subalternizadas.

4 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre**

poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, p. 132-142, 2010.

DOS SANTOS, Antônio Bispo; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer.** Ubu Editora, 2023.

DE, Jeferson. **Jeferson De: dogma feijoada, o cinema negro brasileiro.** Imprensa Oficial Do Estado de São Paulo, 2005.

O “VIVIR” SABOROSO COLOMBIANO: NOVAS POSSIBILIDADES DE ESPERANÇAR E RE-EXISTIR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Wellington Duarte Pinheiro¹
Dana Milena Chávarro Bermeo²
Camila Maria dos Santos³

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é uma reflexão sobre a filosofia do “viver saboroso” - mobilizada pela escriturização de Francia Márquez (vice-presidente da Colômbia) e as possibilidades de emancipação dos sujeitos historicamente excluídos reivindicarem a afirmação de direitos e reconhecimento da identidade étnico-racial num contexto de ressurgimento do neoconservadorismo que ataca as conquistas sociais de valorização identidade étnico-racial dos sujeitos negros (Gomes, 2002; 2023; Evaristo, 2016). Para garantir tais conquistas o campo da educação mobiliza teorias potentes compreendendo os professores como agentes de mudanças (Gadotti, 2023) capazes de agir em comunhão pela construção de um mundo mais justo e mais bonito que é viabilizado pela atitude de esperar. Com efeito, este texto tem

1 Professor substituto do centro de educação da UFPE- PE, pinheiraosociais@yahoo.com.br@email.com.

2 Professora da Escuela Normal Superior de Pitalito-Col , danachabe@yahoo.com

3 Graduanda do Curso de Pedagogia e bolsista de iniciação científica do Centro Universitário UNIFACOL-PE, camilamariasantos775@gmail.com

por objetivo: compreender como o processo de socialização do *vivir* saboroso colombiano mobiliza novas possibilidades de resistência para esperar e reafirmar a valorização da identidade étnico-racial num contexto de enfrentamento ao neoconservadorismo de ultradireita que tenta sufocar a democratização da educação contemporânea. Teoricamente, o artigo mobiliza a ideia do *vivir* saboroso (Lozano; Copete, 2019; López et al, 2023) como uma prática do esperar para re-existir num mundo “colapsado” pelas ideias do neoconservadorismo contemporâneo. Assim, a práxis pedagógica do esperar presente na obra coletiva organizada por Breda et al (2023), as ideias de Freire (1987, 1997, 2014), o debate sobre a afirmação da identidade negra analisado por Gomes (2002; 2019), Hooks (2017), os aspectos da democratização da educação tratado por Brandão (1982) Laval (2019), Laval e Vergne (2023) dão suporte a discussão. Em termos metodológicos, nosso artigo toma por base refletir/problematizar aspectos da realidade social que se impõe ao processo de emancipação do sujeito da educação. Nesta direção a prática de resistência da escrivência emerge como um recurso metodológico para refletir e fazer emergir novas formas de existir num mundo colapsado pela ideologia utilitarista e repressora da sociedade guiada pela lógica mercantil do capital humano.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta reflexão se desenvolve em dois momentos. No primeiro, apresentamos a noção do *vivir* saboroso como um recurso pedagógico do esperar para o empoderamento dos sujeitos negros. Assim sendo, há que se ressaltar essa filosofia consiste numa utopia radical de reivindicar/construir formas de re-existir pela emancipação do direito à terra dos sujeitos “desplazados”, ou seja, expulso do seu território, cobra a valorização e a defesa das lideranças sociais que são ameaçadas/assassinadas pelo poder conservador do garimpo ilegal, tal filosofia também exige a emancipação das mulheres negras das práticas de colonização do trabalho análogo à escravidão nas atividades de extrativismo mineral e reivindica respeito à ancestralidade e a defesa dos territórios dos povos afrodescendentes. Ou seja, como nos fala Laval e Vergne (2023) as utopias defendidas por essa filosofia, na verdade, consiste numa luta pelos direitos coletivos para acesso

aos bens comum da população (Dardot & Laval, 2016), como também é uma reivindicação de justiça social de segmentos sociais latino-americanos historicamente explorado pelo poder colonizador (Freire, 1987). Dada essa especificidade observamos que esses aspectos apresentados acima dizem respeito à realidade colombiana, porém não estão distantes da nossa realidade porque as práticas de feminicídio de mulheres negras, os escândalos de trabalho análogo à escravidão na indústria do agronegócio e as tentativas de precarização das políticas de cotas para negros nas universidades públicas são exemplos do quanto as práticas de exclusão do poder conservador-oligárquico tenta subverter as conquistas históricas mobilizadas pelo movimento negro educador (Gomes, 2019). Por outro lado, nossa reflexão se esforçou para mostra como a autonomia do pensamento pedagógico tem mobilizado esforços para ressignificar o pensamento progressista da educação e forjar novas possibilidades de emancipação do sujeito. Logo, emerge a educação transgressora de Hooks (2017) ao investir na construção da autonomia do sujeito da educação que precisa “decifrar” os discursos autoritários. Na esteira disso há que se ressaltar o trabalho do professor Miguel Arroyo que mobilizou a obra “vidas re-existentes” (2023) neste trabalho realiza-se uma reflexão que demonstrou como as investidas conservadores na educação procuram precarizar as possibilidades de resistência do sujeito ao utilizar a necropolítica como uma política da morte que autoriza e legitima a repressão e impõe a lógica do capital humano como um processo de “modernização” da educação moderna.

3 CONCLUSÕES

Ao analisar as experiências da utopia colombiana do *vivir* saboroso foi possível identificar que há semelhança de estratégia de dominação para a colonização dos sujeitos subalternizados, uma vez que o poder aniquilador das vidas re-existentes mobilizado através da necropolítica como estratégia de descaracterização do processo de democratização e pluralidade para a emancipação do sujeito da educação. Nesta direção foi possível identificar a filosofia do *vivir* saboroso como uma prática educativa de re-existência para a valorização da identidade étnico-racial do sujeito da

educação. Isso deve-se ao fato da filosofia colombiana dialogar ativamente com as posturas anti-utilitarista da educação popular preocupada com a prática do esperar como um modo valorizar a diferença como uma via de emancipação das práticas de colonização oligárquica. Ou seja, questiona-se radicalmente o egoísmo social que fundamenta a hierarquização das relações humanas. Por fim, essa filosofia humanista, semelhante à educação popular, convoca as massas excluídas para o processo de empoderamento e de compreensão das lógicas de controle que as diferentes estratégias de poder mobilizam para governar a vida dos cidadãos. Assim sendo, o *vivir* saboroso constitui-se numa estratégia de emancipação pedagógica dos sujeitos negros e subalternos porque: “Reativar a luta por justiça social é fortalecer a luta por uma educação democrática libertadora” (Freire, 2019, p. 19). Nas palavras de Francia Márquez essa luta por justiça social se converte em ser: “parte da luta por justiça social. Ser parte de quem luta contra o racismo estrutural. Ser parte daqueles que lutam para fazer nascer a liberdade e a justiça dos que anseiam a esperança por uma vida melhor”⁴ (Márquez, 2022, tradução nossa).

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent: reafirmando sua outra humanidade na história**. Editora Vozes, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?**. São Paulo: Paz e terra, 1982.

BREDA, Tadeu et al. **Paulo Freire e a Educação Popular: esperar em tempos de barbárie**. Editora Elefante, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Boitempo Editorial, 2017.

4 Esse trecho é parte do discurso realizado por Francia Márquez ao receber o prêmio Goldman por sua luta anti-utilitarista contra as práticas de exploração mineral dos territórios afrodescendentes colombianos. Para maiores detalhes consultar: < <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43879742>>. Acesso em: 08 de agosto 2024.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seu subtextos. In: EVARISTO, Conceição. **Escrivivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (Org.). Rio de Janeiro: Mina, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. Política e Educação. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

_____. **Direitos humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática na Educação pública de São Paulo. Editora Paz e terra, 2019

GADOTTI, Moacir. Retomar o sonho interrompido para esperar e educar em tempos de barbárie. **Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie**, 2023.

GOMES, Nilma Lino; PETRONILHA, Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Autêntica, 2002.

_____. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A Educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

_____; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Vozes, 2023.

MÁRQUEZ, Francia Mina. Discurso de Francia Márquez al recibir el Premio Goldman IN: RAMÍREZ, Jesus; GONZÁLEZ, Manuela. **Ancestral**. Ediciones Pregón, Medellín, 2022

LÓPEZ, Alfredo Vidal et al. El fenómeno político de Francia Márquez Mina. **Tlatemoani: revista académica de investigación**, v. 14, n. 42, p. 1-18, 2023.

LOZANO, Ángela Emilia Mena; COPETE, Yeison Arcadio Meneses. La filosofía de vivir sabroso. **Revista Universidad de Antioquia**, 2019.

O HUMOR RACIAL NA CONTRALÍNGUA DE YURI MARÇAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO DO PACTO DA BRANQUITUDE NA PRÁTICA DISCURSIVA DO STAND UP

Jennifer Mayara Carvalho Borges¹
Marco Antonio Lima do Bonfim²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A investigação das práticas linguístico-discursivas no gênero humor tem sido extensamente estudada por várias pesquisas no campo dos estudos linguísticos e discursivos. Além do campo da linguística, há contribuições de outras áreas, como a do jurista Adilson Moreira (2019), que introduz o conceito de “racismo recreativo” para examinar como o humor pode ser usado para manifestar hostilidade racial. Moreira defende que, embora nem todo humor que retrata grupos raciais seja necessariamente racista, existem formas de humor que são prejudiciais por promoverem estereótipos negativos sobre minorias raciais, perpetuando desigualdades.

Entendemos que o humor racista pode ser considerado uma forma de discurso de ódio (Trindade, 2022, p.17), caracterizado por expressões que visam rebaixar ou desacreditar grupos sociais com base em características

1 Graduada em Letras - Português (Licenciatura), bolsista PIBIC/AF na Universidade Federal de Pernambuco e Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Estudos Afro-Latino-Americanos (LEAFRO/UFPE/CNPq).

2 Docente e pesquisador do Depto. de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (CAC/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Estudos Afro-Latino-Americanos (LEAFRO/UFPE/CNPq).

como raça, gênero ou orientação sexual. Nesse contexto, piadas racistas ganham significado em situações de opressão e discriminação racial, onde o efeito humorístico está ligado às representações culturais negativas de grupos minoritários.

Sendo assim, o stand-up comedy, visto como um gênero discursivo emergente no Brasil, é uma forma de humor que tem conquistado popularidade e pode revelar diversas práticas sociais (Andrade, 2017). Em particular, o trabalho de comediantes negros, como Yuri Marçal, tem sido analisado como uma forma de contralíngua (hooks, 2008), ou seja, um discurso que desafia e questiona as estruturas de poder e a supremacia branca. Em suas apresentações, Marçal utiliza o humor para criticar o racismo estrutural e as vantagens raciais dos brancos no cotidiano.

Desta forma, desejamos investigar os aspectos textuais e discursivos que formam o “pacto narcísico” (BENTO, 2002, 2022) entre pessoas brancas no Brasil, especialmente no contexto do stand-up comedy. O estudo se apoiará na Análise de Discurso Crítica (ADC) para examinar como o discurso de humoristas negros, como Marçal, representa e constrói identidades raciais nas apresentações de stand-up. O objetivo é problematizar a reprodução de privilégios raciais e sociais associados à branquitude e compreender como o discurso antirracista pode desafiar e transformar essas estruturas de poder.

2 DESENVOLVIMENTO

Quanto a natureza a pesquisa será qualitativa, quanto aos objetivos será bibliográfica e aplicada uma vez que realizaremos descrições e interpretações da realidade social assentados em dados interpretativos. Aplicada porque pretendemos “gerar novos conhecimentos, mas também tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019, p. 11) no que diz respeito a um modo específico de investigar a linguagem com um enfoque discursivo.

Este estudo terá por base os Estudos Críticos do Discurso (doravante ECD). Os ECD podem ser vistos como uma heterogeneidade de abordagens teórico-metodológicas críticas para o estudo científico e interdisciplinar da

linguagem como prática social na contemporaneidade (RESENDE, 2009; RAMALHO; RESENDE, 2011).

Entre as diversas abordagens de ECD optamos pela Análise de Discurso Crítica (ADC), em sua abordagem dialético-relacional, uma vez que ela busca analisar, no uso linguístico, a produção, reprodução e a mudança discursiva. Para Magalhães (2005, p. 3), “[a] ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico”. Discurso aqui é precisamente uma forma de prática social, modo de ação sobre o mundo e a sociedade (FAIRCLOUGH, 2001).

Para a ADC faircloughana existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, pois o discurso é ao mesmo tempo moldado e restringido pela estrutura social por meio das relações sociais (pelas instituições sociais e pelas estruturas de raça, gênero e classe).

Discurso aqui é entendido como uma das dimensões da prática social. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), o discurso é entendido como um elemento semiótico de práticas sociais, incluindo a linguagem (escrita e falada e em combinação com outros meios semióticos), a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos corporais, gestos etc.) e textos imagéticos.

Sobre a noção de prática social podemos afirmar que os significados linguísticos são constitutivos da realidade social possibilitando a manutenção de relações de dominação entre pessoas, grupos e instituições, uma vez que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p.121).

Compreender que o discurso é ideológico é fundamental para analisar os aspectos textuais-discursivos constituintes do pacto narcísico entre pessoas brancas no Brasil no gênero discursivo stand-up comedy, pois “ideologias são, em princípio, representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 53 – grifo das autoras). Esse raciocínio surge no último enquadre teórico-metodológico de ADC proposto em Chouliaraki e Fairclough (1999) e a retomada deste em Fairclough (2003). O conceito de língua como contralíngua (hooks, 2008) será

também mobilizado. A intelectual e feminista negra bell hooks (2008) discute o lugar da linguagem nas relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, e propõe a ressignificação dos usos linguísticos com a finalidade de promover rasuras epistêmicas. hooks (2008) defende “a língua como um lugar onde nós fazemos de nós [negras/os] mesmos sujeitos (hooks, 2008, p. 858).

A noção de contralíngua contempla tanto uma cultura de resistência ao poder da branquitude colonial quanto a criação de “um espaço para produção cultural alternativa e [de] epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e conhecer que foram cruciais para criar uma visão de mundo contrahegemônica” (hooks, 2008, p.860).

3 CONCLUSÕES

Por fim, a análise das práticas linguístico-discursivas no gênero humor, especialmente no contexto do stand-up comedy no Brasil, evidencia como o discurso pode tanto reforçar quanto questionar as estruturas de poder raciais. Através da Análise de Discurso Crítica (ADC), este estudo propõe uma investigação detalhada sobre o “pacto narcísico” (BENTO, 2002, 2022) entre pessoas brancas, que sustenta privilégios raciais e sociais, e como comediantes negros, como Yuri Marçal, utilizam o stand -up como uma forma de contralíngua. Essa perspectiva crítica permite enxergar o humor não apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma prática social que reflete e molda as dinâmicas de poder na sociedade.

O objetivo é problematizar a perpetuação dessas dinâmicas e explorar o potencial do discurso antirracista em fomentar mudanças significativas nas relações raciais no Brasil. Ao examinar o humor por meio de uma abordagem crítica, este trabalho contribui para uma melhor compreensão do papel do discurso na construção e desconstrução de identidades raciais, oferecendo novas perspectivas sobre a linguagem como uma ferramenta de resistência e transformação social.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valdete. Stand up : caracterização de um gênero oral sob a perspectiva da análise de discurso crítica (ADC). 305f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Cida. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edimburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. Analysing discourse: Textual analysis for social research. London and New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Coord.trad.; revisão e prefácio à ed. brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

hooks, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Trad. Carliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula Silva. Estudos Feministas, 16(3): 424, 2008. p.857-864.

MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo. São Paulo: Pólen, 2019.

PAIVA, V. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

RAMALHO, Viviane. RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane. Análise de discurso crítica e realismo crítico. Campinas: Pontes, 2009.

TRINDADE, Luiz. Discurso de ódio nas redes sociais. São Paulo: Jandaíra, 2022.

O PROFESSOR ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA: MÉTODOS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL

Wilma Nayra Santos Severo¹
André Mendes Salles²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A sociedade é marcada por diversas violências, não somente a exploração capitalista, como também o sexismo e o racismo. Nesse contexto, a escola, enquanto uma instituição social, está imbricada nessa realidade, com isso, não está livre de reproduzir os estigmas que por ela percorre. Além de outras violências vividas no cotidiano escolar, o racismo estrutural se faz presente no ambiente de forma que há a necessidade do entendimento de sua origem e de seu conceito.

Ao fim do processo escravocrata no Brasil, a população negra continuou marginalizada à sociedade. Por diversos anos e gerações, o acesso ao ambiente escolar foi restrito e, por vezes, abertamente negado ao povo preto no país. Com isso, a população teve seu direito à educação atrasado perante ao restante da população, e como consequência, ainda hoje sofre com o preconceito institucionalizado. De acordo com Almeida (2017), o racismo é sempre estrutural, pois é um elemento que integra a organização política e econômica da sociedade.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, wilma.nayra@ufpe.br.

2 Professor Doutor pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andre.salles@ufpe.br

No contexto da educação antirracista, a compreensão do currículo oculto é fundamental para identificar como práticas e políticas educacionais podem contribuir para a perpetuação de desigualdades raciais. Ao observar as práticas pedagógicas, nosso objetivo vai além da simples observação das atividades em sala de aula. Pretendemos analisar projetos pedagógicos desenvolvidos em um contexto mais amplo dentro das instituições escolares, especialmente aqueles que abordam e enfrentam o racismo e outras formas de preconceito. Almeida (2017) ressalta que o racismo é um fenômeno estrutural, permeando todas as esferas da sociedade, incluindo as instituições educacionais. A escola, como parte integrante da sociedade, também está sujeita a essas influências.

No que se refere à prática pedagógica, existem diversas abordagens. Alguns autores limitam sua análise ao contexto da sala de aula e das atividades diretamente didáticas, enquanto outros ampliam sua perspectiva para incluir o contexto social mais amplo. Souza (2009) concebe a prática pedagógica como uma prática social com um caráter histórico e cultural que vai além das atividades docentes e abrange todos os aspectos do projeto pedagógico da escola, incluindo suas interações com a comunidade e a sociedade. Por outro lado, Zabala (1998) foca na prática pedagógica dentro da sala de aula, com ênfase no ato educativo.

Com base na integração dos conceitos de currículo, prática pedagógica e racismo, conforme discutido pelos teóricos mencionados, podemos construir um arcabouço teórico sólido para a realização da pesquisa. Este arcabouço permitirá uma análise abrangente e crítica dos temas abordados, oferecendo um caminho que permeia todas as conceituações e debates pertinentes, além de garantir uma conexão profunda com autores que tratam da elaboração e condução de pesquisas em ciências humanas. Esta abordagem não apenas nos permitirá entender as práticas educativas atuais, mas também contribuirá para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a equidade racial e a inclusão nas instituições escolares.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa se baseia na perspectiva do currículo e nos papéis desenvolvidos por ele em todo o ambiente escolar. De acordo com Silva (2003),

o currículo define os papéis de professores e alunos e suas relações, além de redistribuir funções de autoridade e iniciativa, determinando o que passa por conhecimento válido e formas de verificar a aquisição. Quando se fala de currículo há a necessidade de debater sobre diversidade, assim Gomes (2007) afirma que para haver essa diversidade há a necessidade de compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Com isso, a autora afirma que há ainda diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes do currículo e da própria formação docente, conhecimentos esses produzidos pela população preta ao longo de toda luta pela igualdade racial.

O ambiente escolar é o espaço no qual os indivíduos aprendem comportamentos relevantes para viverem em sociedade e têm acesso ao conhecimento construído socialmente pela humanidade. Entender esse processo de socialização e a importância dele dentro da escola é compreender que para além do currículo institucional, o currículo oculto irá alcançar os sujeitos que percorrem o chão das salas de aula todos os dias.

Como procedimentos metodológicos realizamos um estudo bibliográfico acerca do racismo estrutural, de práticas pedagógicas de professores antirracistas e do currículo oculto no que se refere às questões étnico-raciais. A investigação se enquadra na perspectiva da pesquisa qualitativa e utilizaremos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a utilização de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Como sujeitos da pesquisa, selecionamos dois (2) professores/as da rede municipal do Recife que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos seguintes critérios: a) ser reconhecido pela respectiva rede como um docente que desenvolve práticas antirracistas em sala de aula e no ambiente escolar; b) estar atuando efetivamente em sala de aula no momento da pesquisa e c) ter projeto ativo de combate ao racismo no ambiente escolar. Dito isto, nosso campo de pesquisa serão duas escolas da rede pública municipal do Recife, na qual atuam os dois/duas docentes, observando-os no contexto de sala de aula e em todo o ambiente escolar.

3 CONCLUSÕES

Ao entender o papel da escola no processo de formação de identidade do sujeito, e para além disso, dentro do processo de uma educação libertadora, captamos Paulo Freire quando o mesmo afirma que não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde. Entrar na luta de uma educação libertadora, é compreender a singularidade do sujeito no processo da educação e da necessidade de valorização de cada participante desse meio. Ao pensar em Freire e sua visão de educação, trazemos a reflexão de bell hooks (2013) sobre Freire, apontando críticas em suas obras mas juntamente a isso, citando a notoriedade do aspecto educacional que o educador traz consigo. A autora afirma em sua obra a importância do termo ‘práxis’, que para ela se tornou algo fascinante ao ler em Freire. Entender a educação como movimento de práxis, pensar a realidade e pensar como transformá-la, em um processo cíclico, é compreender a importância de uma pedagogia transgressora, que quebra com o currículo oculto de violências e caminha para uma emancipação cultural, social e educacional.

As observações nas duas instituições, uma de educação infantil e uma de anos iniciais de ensino fundamental encontram-se finalizadas. E a pesquisa no momento encontra-se em análise final dos dados das vivências e acompanhamentos, observando de que forma os docentes antirracistas podem colaborar para uma perspectiva de educação que rompa com as barreiras adoeedoras do racismo.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **O que é o racismo estrutural?** São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez. 2ed. 1998.

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

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: currículo e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 154

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como prática de significação**. In: Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Cap. 1, pp. 07-29.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. In: BATISTA NETO, J; VEIGA, I.P. A. A prática pedagógica do professor de didática. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2021) E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Arnaldo Martin Szlachta Júnior¹
Gisely Capitulino da Fonseca²

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa em desenvolvimento busca uma análise dos livros didáticos de C.H.S.A. (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), do Programa Nacional do Livro Didático (P.N.L.D. - 2021), referentes ao 1º ciclo de implementação. Então, irá se identificar nestes materiais, a disciplina de História e sua relação com a temática em torno do racismo, avaliando sua abordagem no que se refere ao ensino para as relações étnico-raciais.

Assim, este resumo traz resultados parciais de pesquisa, onde têm-se como objetivos: Problematizar estas políticas públicas curriculares; Saber se estas vem buscando de maneira ostensiva, a formação dos sujeitos para a educação das relações étnico-raciais e, identificar nestes documentos, vieses hegemônicos na formação das identidades.

1 Professor Adjunto na Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-graduação em Educação)

2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, gisely97@gmail.com.

A motivação do trabalho se deve a um maior risco de desvios conceituais ou de conteúdo, acerca de qual perspectiva o racismo vem sendo desenvolvido nos livros didáticos de C.H.S.A. Isto tem relação com o fato de que, em grande parte, a História da educação brasileira teve abordagens eurocêntricas.

Como metodologia, têm-se a pesquisa bibliográfica dos principais documentos que se vinculam ao PNLD 2021, e a utilização do método de análise documental para futura averiguação dos livros didáticos. Como suportes adjacentes aos resultados parciais, temos o exame dos seguintes documentos norteadores, a saber: o Guia P.N.L.D. 2021, o Edital do P.N.L.D. (2021), as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a Base Nacional Curricular Comum (2018) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018).

2 DESENVOLVIMENTO

Ademais, sobre as políticas públicas curriculares aqui citadas, sabe-se que o PNLD já havia sido instaurado em 1985. Uma Base Nacional Comum Curricular só viria a ser materializada em 2017, mesmo diante de uma prévia organização do PNLD. Já para o atual Ensino Médio, a finalização do currículo básico foi pelo Parecer CNE/CP N° 15/2018, reforçando toda a estrutura do Novo Ensino Médio (2017), com a Lei N° 13.415/2017. Estas mudanças ocasionaram a reformulação dos livros didáticos para a Educação Básica, por meio do Decreto N° 9.099/2017.

Com base nisso, lançou-se o edital N° 03/2019, da CGPLI, para o novo PNLD 2021, dividindo os materiais didáticos em 5 objetos pedagógicos, sendo o objeto 2: os livros didáticos por área de conhecimento. Por isso, este material seguiu parâmetros da BNCC para o Ensino Médio, em que “[...] a área de CHSA possui seis livros onde as quatro disciplinas - História, Filosofia, Sociologia e Geografia - devem estar interligadas seguindo uma abordagem interdisciplinar.” (REGO; QUEIROZ; CIGALEZ, 2022, p. 53)

A “otimização” de conteúdo presente nestas obras, destaca o que Saviani (2011) define como pertencente à bases neotecnicistas, que são o aproveitamento da máxima eficiência e produtividade dos *mecanismos educativos* (currículo, materiais pedagógicos, provas de conhecimento,

etc.), os racionalizando para o mercado econômico e de trabalho. Apesar deste autor ter uma perspectiva pós-moderna, a lente teórica de pesquisa é a decolonial, que sistematiza formas de estudos metodológicos da desnaturalização da colonialidade, que está impregnada em três campos: (1) no ser, (2) no saber e (3) na natureza.

Para Aníbal Quijano e Walter Dignolo a colonialidade é um processo de continuação do colonialismo e sistema moderno. A colonialidade é o “lado obscuro da modernidade” (Dignolo, 2017), pois seu modo de operação está impregnado no “fazer e pensar modernos” ou em como “os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados [...]” (CANDAU, 2020, p. 681).

3 CONCLUSÕES

Como conclusões parciais, temos que se objetivou responder resumidamente aos 3 objetivos postulados na introdução. Desta forma, a primeira constatação a ser feita é que, a reformulação dos livros didáticos do PNLD e suas questões interdisciplinares, ditas “igualitárias”, explicitamente, trazem a exclusão das especificidades disciplinares, colocando o livro como otimizador de eficiência dos conteúdos de forma apenas utilitária.

O caráter destes currículos revela certo teor de universalismo positivista, convencionado para ser um uniformizador hegemônico de identidades e memórias. A padronização destes documentos (retomando uma certa educação tecnicista), bem como a generalização curricular e a diluição das disciplinas escolares é algo questionável, desde o início de suas formulações.

Por exemplo, quando adentramos às habilidades para cada competência, na BNCC (2018) percebe-se que o tema sobre relações étnico-raciais não é tão explícito. Não há menção própria ou representativa dos grupos étnicos “minoritários”, de forma independente. No mesmo documento, só há uma única menção ao termo *racismo*, na área de C.H.S.A. (BRASIL, Ministério da Educação, 2018), o que demonstra certa minimização da temática.

Outrossim, não há nenhuma menção que se refira diretamente a este termo na DCNEM (2018). Este último documento, pelo menos, menciona acerca do ensino para as relações étnico-raciais, o que consta no art. 11º, §§ 4º, VI e VII (BRASIL, 2018). Portanto, as duas menções aqui não concretizam um esforço para um ensino ostensivo e autêntico das relações étnico-raciais, bem como para um debate sobre o racismo.

Podemos até pressupor que esse não seja um problema social brasileiro, ao ponto de ser quase ocultado dos documentos oficiais. Porém, sabe-se que o racismo é um problema estrutural, vindo de uma origem colonial/moderna, onde o atual sistema funciona através de uma certa “organização racial”, estipulada desde a época da colonização brasileira.

Outra constatação é que a DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) deveria ser um dos principais documentos norteadores da BNCC (além de que, a primeira menciona o termo racismo 38 vezes), contudo, vemos pouca influência da mesma na BNCC (2018). Qual seria, então, a relação das diretrizes de 2004 com as atuais políticas curriculares?

Não há bases de relação. Tais reformulações nestes currículos e diretrizes e no próprio edital PNLD 2019, demonstram isso. Resta averiguar o conteúdo que está contido nos livros (fonte documental primária), bem como a intenção das editoras e autores de livros didáticos escolhidos, que servirá para uma posterior análise da pesquisa ainda em desenvolvimento.

Desta maneira, pode-se perguntar (acerca destas obras didáticas), se há um esforço de ir além do que as políticas curriculares nacionais estipularam. Esta é uma das pautas principais da pesquisa, onde se intenciona procurar mais respostas a questionamentos que nos levem a avaliar estes livros, problematizando, investigando e detalhando ainda mais, os resultados parciais aqui apresentados.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio, 2018a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 Maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 Maio. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N° 15/2018.** Brasília: Ministério da Educação, 04 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 Maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n° 9099, de 18 de julho de 2017.** Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 02 Maio 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.** Disponível em: < >. Acesso em: 16 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 24 Jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 18 Maio 2024.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação n. 03/2019 – CGPLI**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <[https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa\]s-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa]s-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf)>. Acesso em: 10 Maio 2024.

CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: Temas insurgentes**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017.

REGO, M.P.L.; SANTOS, E.C.; CIGALEZ, M.P. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio**. Caderno de Diálogos, v. 1, n. 1, 2022, p. 43-56.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

O SILÊNCIO DA DOCÊNCIA FRENTE AO RACISMO NA ESCOLA

Jéssica Raiane Mariano da Silva¹

INTRODUÇÃO

O combate ao racismo é um tema pertinente em todas as esferas da sociedade. Por muito tempo, e não muito distante, insistia-se que vivíamos em um país de democracia racial, que não existia racismo no Brasil e muito menos no ambiente da educação infantil. No entanto, o livro da professora Eliane Cavalleiro “Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” evidenciou o contrário sobre essa última crença. A educação infantil não está à parte e nem imune do que acontece na sociedade. A escola em todos os seus níveis é um espaço de reprodução dos papéis sociais, e a criança, terra fértil para se formar o cidadão que almejamos para a sociedade.

Dada a pureza e inocência que as crianças estão socialmente envolvidas, torna-se difícil associá-las a discriminações e preconceitos, principalmente ao pensá-las como executoras dessas desumanidades. Entretanto, as crianças estão inseridas em diversos contextos (familiar, escolar, religiosos etc.) e deles assimilam valores, costumes, ideias, pensamentos, gostos e formas de agir. Desta forma, certos comportamentos e ações são normalizados e reproduzidos pelas crianças, pois têm referência dos ambientes e dos adultos que socializam, que podem ser de cunho discriminatórios, preconceituosos e racistas. “O que para a escola

1 Pós-graduanda do Curso de Especialização em Infância e Educação Infantil da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, silvamrjessica@gmail.com.

pode representar um problema ou um momento de conflito, no interior do grupo familiar pode representar, apenas, parte do modo habitual da vida do grupo” (CAVALLEIRO, 2000, pág. 18).²

Logo, a criança pode reproduzir o racismo e outros tipos de discriminação, não por entender o conceito, mas por tê-lo como referência. O racismo reproduzido pelas crianças no ambiente escolar, normalmente, é direcionado a outra criança, mas e quando a vítima é um (a) professor (a)? O (a) professor (a) está preparado (a) para responder ao racismo de uma criança? Está em evidência a importância do antirracismo nos currículos escolares, mas como proteger os (as) docentes quando seus agressores são seus próprios estudantes?

Portanto esse relato, apesar de acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental, visa refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais e práticas antirracistas a partir da educação infantil, pois, esta etapa precede o ensino fundamental, podendo ser uma grande propulsora de mudanças sociais. Além disso, refletir sobre as práticas de defesa pedagógica contra o racismo praticados por crianças e contribuir para os estudos no campo da educação para as relações étnico-raciais e práticas antirracista na escola.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A vivência aconteceu no início do ano letivo de 2024 em uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Jaboatão dos Guararapes. A turma é composta por 25 crianças, com idade entre 6 e 8 anos, sendo 11 meninas e 14 meninos. Do total de crianças matriculadas na turma, 16 são negras (pretas e pardas), assim como a professora, uma mulher preta. A ocorrência envolveu 03 crianças que, serão representadas por C1, C2 e C3.

Durante a aula, C1 e C2 entraram em situação de conflito e chamaram a atenção da professora, que foi na direção deles para mediar a situação. A docente repreendeu C1 pela sua atitude, que ficou chateado por ter sido considerado “culpado” pela ocorrência do conflito com C2.

2 CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. 10ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023.

Neste momento, C3 percebendo o descontentamento na face de C2 falou algo no ouvido do colega. Imediatamente C1 virou para a professora e em tom de desaprovação do que o colega tinha dito falou: “Olha, tia, C3 mandou eu te chamar de macaca preta”. A professora virou com olhar de espanto e reprovação para C3 e perguntou “por que você falou isso?”. A criança não respondeu e se encolheu na cadeira. A docente continuou sua repreensão num tom duro e sério: “você sabia que isso que você falou é racismo? Que isso magoa as pessoas? Estou muito chateada com você!” Nesse momento toda a turma ficou em silêncio, C3 permaneceu recolhido na banca e a professora se recolheu para o birô. O silêncio da turma perdurou por alguns minutos, voltando a normalidade após a professora retomar a aula. A professora não comentou sobre o ocorrido com a equipe gestora ou outras professoras da escola.

RESULTADOS

O ambiente escolar não é um lugar seguro para pessoas negras, sejam elas crianças ou adultos, estejam elas como estudante ou professor (a). A pessoa negra, independentemente de seu papel na comunidade escolar, está sujeita a sofrer preconceitos e discriminações seja de forma implícita ou explícita, seja na educação infantil ou ensino fundamental. No estudo de Maria da Silva (2009)³, é visto que o espaço escolar para as pessoas negras pode ser um lugar de ascensão social (compreendendo o conhecimento como poder), mas também um mecanismo de discriminação, pois envolve-se nesse processo o currículo escolar que determina o conhecimento a ser transmitido e valorizado com o intuito de “forjar identidades individuais e sociais desejadas” (pag.47).

Partindo desse pressuposto, o relato de experiência evidencia que a pessoa negra, independente da sua posição na esfera escolar, pode sofrer situações de racismo. A professora do caso apresentou resposta imediata a situação confrontando e questionando o agressor, mas não de forma segura e aprofundada com intuito pedagógico. A fala “você sabia que isso

3 MARIA DA SILVA, Claudilene. Professoras negras : construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

que você falou é racismo?”, evidencia o reconhecimento da professora sobre o que é e o que não é racismo. No entanto, o que se espera sobre essa situação, é a oportunidade de falar sobre o significado e impactos do racismo na vida das pessoas negras, porém, esbarramos na humanidade da professora quanto pessoa negra exposta à discriminação em situação de vulnerabilidade que precisa ser acolhida.

A situação vivenciada e o silenciamento da docente frente aos demais integrantes da escola demonstra que as práticas de silenciamentos de pessoas negras é uma constante no ambiente escolar. Mesmo quando estão em posição de prestígio social não se sentem seguras para denunciar as situações de racismo e discriminação que acontecem, especialmente quando se trata de crianças, quando muitas vezes serão orientadas a desconsiderar o que foi dito com a justificativa que “são crianças e não entendem o que estão falando”.

Portanto, o silenciamento pedagógico que se inicia na infância da criança negra no ambiente escolar, assim como traz a obra de Cavalleiro (2012), permanece vivo na docência da professora como apresentado no relato de experiência. Aparenta, assim, que o formato das nossas instituições de ensino insiste em silenciar e negar a existência da população negra. Maria da Silva (2009) discorre que existem regras do ritual pedagógico que impõem um silenciamento sobre as relações étnico-raciais, porém estabelecendo uma relação dialógica que, em dado momento, o silenciamento torna-se a regra que gera o ritual pedagógico (pág. 56).

Esse relato demonstra não só a necessidade e urgência na educação para as relações étnico-raciais como prática pedagógica que iniciem na educação infantil, mas também práticas antirracistas e formação para que os profissionais negros que atuam na educação básica se sintam seguros e acolhidos para lidar com situações de discriminação e racismo no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. 10ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2023.

MARIA DA SILVA, Claudilene. *Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: < https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4887/1/arquivo926_1.pdf > Acesso em 24 de ago. 2024.

PARA ALÉM DAS PÁGINAS EM BRANCO: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PERSONAGENS PRETOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Allany Fernanda Oliveira da Silva¹
Débora Falcão dos Santos²
Taynan Iris da Conceição³

1 INTRODUÇÃO

Por meio da leitura literária, as crianças entram em contato com valores e códigos morais que circulam no meio social. O contato com essas narrativas interferem na formação da criança, por ser nesta fase de formação de caráter e consciência que as representações simbólicas contidas em uma dada obra podem respaldar no sentimento de pertencimento, além de endossar estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, a discussão trazida no corpo deste trabalho volta sua atenção para compreender o papel da Literatura na construção identitária, em particular a da população negra.

A priori, este trabalho teve como fundamento teórico diversos expoentes no campo da discussão, dentre eles, Coelho (1981), Gusmão (2023) e Zilberman (1985), sendo ainda amparado pelo viés legislativo, a saber,

- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, allany.fernanda@ufpe.br.
- 2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, debora.falcaos@ufpe.br.
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, taynan.iris@ufpe.br.

a Lei 10.639/2003, que versa e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro. O que nos levou a reconhecer a necessidade de entender como a representatividade negra na literatura infantojuvenil contribui para a construção da identidade das crianças pretas, além de proporcionar a relação de pertencimento ao meio social em que estão inseridas.

Com o intuito de contribuir para pautas étnico-raciais, o nosso objetivo com esta pesquisa é dilatar o olhar de nosso leitor em formação diante de obras literárias que se constroem nessa narrativa. Por um caráter de viés crítico e qualitativo tanto para as obras da década de 30, e seu respectivo contexto histórico, quanto à produção vigente, e os meandros das discussões étnico-raciais do momento presente.

Diante disso, realizamos um mapeamento ante um vasto acervo de obras infantojuvenis disponíveis no mercado literário brasileiro, que fazem alusão à subjetividade negra, como os textos *Caçadas de Pedrinho* (1933) e *Histórias de Tia Nastácia* (1937). E, para oferecer uma alternativa a esses clássicos e apresentar uma perspectiva contrastante, em um contexto de discussões intensas acerca da diversidade, inclusão e representatividade, *O Pequeno Príncipe Preto* (2020) se destaca como uma obra contemporânea que responde às demandas sociais atuais.

2 DESENVOLVIMENTO

É imprescindível efetuar uma análise sobre a elaboração de cada personagem preto, observando suas características físicas, e, principalmente, a forma como elas são abordadas nas obras, assim como é fundamental considerar o lugar social posto a cada indivíduo desta etnia e raça. Além disso, focaremos nas expressões linguísticas manjadas ao longo dos textos, não ignorando as intenções veladas ante ao contexto de fala.

E, quando nos deparamos com a presença do sujeito preto nas narrativas, ao invés da leitura incitar um sentimento de pertença e valorização acerca da origem e cultura de toda uma nação, na verdade, é possível visualizar a ilustração depreciativa da imagem do negro. Isto é, o preconceito racial é mais do que evidente nos textos, a partir das lentes as quais temos hoje. Busca-se, portanto, relacionar a maneira pela qual

esses personagens estão inseridos dentro das narrativas, isto é, analisando seus papéis ocupados enquanto indivíduos sociais e de que modo suas características fenotípicas são ressaltadas nas obras.

Começemos por Monteiro Lobato, a fim de discutir sobre a representação estereotipada de personagens negros e suas influências na percepção dos jovens leitores. Compreendemos que, sem um olhar crítico e sem conhecimento sobre seu contexto histórico, os leitores, ao entrar em contato com as obras, podem deixar determinados aspectos passar despercebidos, no entanto, ao revisitar essas narrativas mais tarde, já com uma capacidade reflexiva desenvolvida, provavelmente ficarão surpresos ao encontrar expressões e representações questionáveis que permeiam suas páginas.

Com a chegada da literatura lobatiana a partir dos anos 30, surge Tia Nastácia, que ganha certo reconhecimento em todo o território brasileiro. Tia Nastácia é uma personagem que surge pensada e construída a partir de uma empregada doméstica da família e ama de seu filho, da mesma alcunha. Apesar desta personagem ser figurada como negra, ainda exercendo a função de empregada doméstica na saga do *Sítio do Picapau Amarelo*, sendo então conhecida por sua habilidade culinária e por ser uma das personagens principais do universo lobatiano, sua construção é marcada por estereótipos frequentes e caricaturas. Isso contribuiu para a perpetuação de imagens negativas sobre pessoas negras, bem como influenciando a percepção de suas identidades e valores na sociedade.

A temática da subserviência de Tia Nastácia, enfatizada por suas descrições fenotípicas empregadas por Monteiro, reforça a ideia de que a personagem negra é naturalmente inferior e destinada à obediência. Essa representação não apenas corrobora com a expansão de estereótipos raciais, como também normaliza a desigualdade social e racial, apresentando-as como uma característica inerente da personagem. Essa construção deve ser analisada levando em consideração a personagem de Tia Nastácia, enquanto uma empregada doméstica, de pele retinta, a qual serve os adultos e crianças da casa e cede às suas necessidades. Vale ainda ressaltar que não parece ser sobre qualquer personagem que as metáforas de desumanização se incorporam, mas que apontam para uma etnia e estereótipos específicos.

Em contrapartida, a obra *O Pequeno Príncipe Preto*, de autoria de Rodrigo França, com ilustrações de Juliana Pereira, é uma releitura do clássico *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, publicado em 1943. Este diálogo é construído inicialmente pela partilha do título, sendo que, no livro do autor brasileiro, é atribuído um designativo racial que qualifica o protagonista, identificado pelo adjetivo *preto*; ou seja, a identificação não fica estritamente a encargo do título da realeza.

Ademais, observa-se que a forte consciência identitária da própria raça do pequeno príncipe preto contrapõe a herança de preconceitos e o embrião da ignorância nas entranhas da sociedade, visto que, com bastante leveza e com um olhar puro do ser criança, o menino negro afirma: “A minha pele é da cor do solo” (França, 2020, p. 10). Isso parece poesia, mas é apenas o prostrar em defesa de uma minoria. Percebe-se, nesta curta sentença, o peso da autoafirmação na vida do público infantil e juvenil, de modo que, através da linguagem, passa-se a ideia para o leitor da autoaceitação, e não de autodepreciação ou alguma espécie de comparação infundada. A fala influencia no combate à intolerância que insiste em perdurar séculos afora entre as mais diversas camadas sociais.

O imaginário racista está fincado na estrutura do meio social, e é preciso desconstruir certos estereótipos. Concordando com essa necessidade, no discurso do pequeno príncipe preto, aborda-se novamente o assunto da pele retinta, chamando atenção para a pauta do lápis “cor de pele”, um dos debates mais polêmicos da atualidade. Infelizmente, ainda na fase da infância, a criança acaba tendo contato com algum nível de intolerância, visto que o preconceito e seus malefícios tendem a persistir em qualquer faixa etária e nas mais variadas esferas socioeconômicas, embora considerado como algo meramente banal por quem faz.

Esta narrativa de resistência, configurada aos códigos de uma literatura infantil, traz para nós uma voz muito imponente como protagonista, ainda que um nível didaticamente condizente com o público-alvo. Para início de conversa, o pequeno príncipe desta história já quebra inúmeros tabus, só pelo fato de ser quem é. Afinal, este menino preto não está despido e carregando carvão, na verdade, nesta narrativa do autor brasileiro, este garoto possui um título da realeza, não sendo socialmente subalternizado como um serviçal.

Sob este viés, nota-se, portanto, a preocupação de Rodrigo França em conscientizar a criança negra e a não-negra a respeito da necessidade de quebrar estereótipos injetados no corpo social e da população afrodescendente.

3 CONCLUSÃO

Considerando os pontos discutidos, este estudo visou investigar, reconhecer e discorrer acerca da representatividade negra e sua influência na construção identitária de personagens pretos no que se entende como literatura infantojuvenil, apontando como essa projeção influencia diretamente a relação de pertencimento ao meio social em que estão inseridas e seu vínculo com fatos históricos anteriores. Em virtude disso, admitir esse apagamento possibilita a validação da representação insuficiente desse povo e sua cultura em nossas narrativas literárias, especialmente naquelas que deveriam ressaltar sua importância.

Destarte, os principais resultados revelam que promover uma literatura que contemple a diversidade é fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, são necessários esforços para incluir mais narrativas que contenham a valorização significativa e impactante da herança cultural e histórica africana.

4 REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **A literatura infantil**. São Paulo: Ática. 1981.

FRANCA, R. F. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

GUSMÃO, R. **Letramento racial crítico de crianças**: Uma abordagem sobre o uso de literaturas infantis por professores dos anos iniciais no ensino fundamental de Recife. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

LOBATO, M. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Projeto Livro Livre, [1933] 2019.

LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia**. 32 ed. São Paulo: Brasiliense, [1937] 1995.

ZILBERMAN, R. Introduzindo a literatura infanto-juvenil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 98–102, 1985. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10106>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PERNAMBUCO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE QUANTI-QUALITATIVA DO CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO

Anne Vitória Leite Xaves¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta como objetivo construir uma análise acerca da presença da temática da “Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena”, dentro do currículo educacional do Ensino Médio em vigência no estado de Pernambuco (Pernambuco, 2021, p. 31). Elaborado durante os anos de 2019 e 2020 pela Secretaria de Educação e Esportes do estado (SEE/PE), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE), o documento, que chegou a contar com consulta pública à sociedade civil em 2020, foi oficialmente homologado em 2021, a fim de atender aos novos parâmetros estabelecidos pela reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/17. Entre as principais mudanças que emergiram desse projeto, oficialmente divulgado como a promessa de um “Novo Ensino Médio” (NEM), destacou-se a ampliação da carga horária total dos três anos da formação, a qual passaria de 2.400 para

1 Graduanda do Curso de História da Universidade Católica de Pernambuco, e integrante do programa de Iniciação Científica da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). E-mail: anne.xaves@gmail.com.

3.000 horas, distribuídas entre a *Formação Geral*, de caráter obrigatório, e *Itinerários Formativos*, que comporiam a parte “flexível” dos currículos.

Como principal documento normativo dessa Formação Geral, oficializar-se-ia uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja última seção, referente a etapa do Ensino Médio, fora divulgada em 2018 acompanhada da seguinte indicação: “Com a homologação da BNCC no fim de 2018, as escolas e redes terão o ano seguinte para compor seus currículos, ou seja, 2019” (Brasil, 2018)². A partir desse momento, as diversas redes, instituições, órgãos e secretarias do meio educacional empenharam-se na reestruturação de seus próprios documentos curriculares, os quais poderiam ser descritos como uma:

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (Brasil, 2018, p. 4)

Destarte, é a partir desse contexto que se propõe o exame acerca da adesão curricular à *Educação das relações étnico-raciais*, assim como a análise de suas proposições para o ensino de *História da África, Afro-brasileira e Indígena*. Conteúdos conceitualmente diferentes, porém convergentes, ambos adentraram os currículos nacionais a partir das legislações de nº 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) 9.394/96³. Nesta pesquisa, ambos são abreviados pela sigla ERER, utilizando o termo “Educação das Relações

2 A frase destacada foi retirada diretamente da homepage oficial da BNCC, da seção “Como fica o ENEM com a BNCC - Etapa Ensino Médio?”. Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#:~:text=Como%20fica%20o%20Enem%20com,provas%20continuar%C3%A3o%20em%20dois%20dias>. Acesso em 29/02/2024.

3 Por ordem temporal, tem-se o decreto 10.639 de 9 de janeiro de 2003, responsável por alterar a LDB e incluir oficialmente no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Cinco anos depois, seria promulgada a 11.645 de 10 de março de 2008, que alterou novamente a LDB para incluir o ensino da temática indígena, tornando “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, entretanto sem anular o decreto anterior, ressaltando sua importância na própria descrição da lei.

Étnico-Raciais” como uma descrição mais ampla e essencialista das temáticas abordadas, e discriminando suas nomenclaturas particulares quando pertinente. Visando construir um quadro de caráter quanti-qualitativo, lançando mão dos métodos de Análise Documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009) e de Conteúdo (Bardin, 1995), elencou-se como principais objetos de exame os Organizadores Curriculares das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), principais responsáveis pela instrumentalização das temáticas dentro do âmbito da Formação Geral.

DESENVOLVIMENTO

Responsáveis por estabelecer os conteúdos programáticos a serem trabalhados obrigatoriamente em cada disciplina, acerca da estrutura organizacional dos Organizadores Curriculares, essa é composta da junção de três elementos:

Figura 1: Reprodução do cabeçalho dos *Organizadores Curriculares* da FGB do currículo de Pernambuco (adaptado).

NOME DA DISCIPLINA		
Série do Ensino Médio		
HABILIDADE DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DO CONHECIMENTO

Fonte: Currículo de Pernambuco - Ensino Médio.

Por ser a seção responsável por determinar os assuntos, temáticas e conceitos científicos a serem trabalhados em cada bimestre, de forma progressiva e não cíclica, os Objetos de Conhecimento (OBs) constituíram o principal critério de seleção a fim de mensurar se um componente do Organizador Curricular é voltado integral ou parcialmente às discussões engajadas pela EREER, ou não. Para tanto, levou-se em consideração os OBs que faziam menções diretas - ou abriam margem - a conteúdos que:

- A. propunham discussões acerca das dinâmicas e particularidades das relações históricas estabelecidas entre membros de distintos grupos étnico-raciais e seus descendentes, na sociedade brasileira;

- B. promovam a instrução acerca da História, formas de organização social, hábitos culturais e práticas econômicas de diferentes civilizações e povos nativos africanos, assim como das comunidades afrodescendentes e indígenas brasileiras.

O primeiro espectro listado, vide tópico A, refere-se primordialmente a uma *Educação para as Relações Étnico-Raciais* que possa ser exercida a partir de práticas pedagógicas antirracistas, as quais demandam discussões acerca dos conceitos de raça e da manutenção do racismo estrutural na sociedade brasileira, pautando temáticas como: discriminação, intolerância, preconceito religioso, violência institucional, ou indagassem a existência de uma “democracia racial” brasileira. Dessa forma, o segundo parâmetro restringiu-se mais a conteúdos que tratassem de aspectos historiográficos e socioculturais do continente africano, da diáspora africana nas américas, e dos povos originários que habitavam o território brasileiro (ou na língua tupi, em *Pindorama*).

Nesta atividade, foram constatados 68 conteúdos programáticos (CPs) estabelecidos para as CHSA, cujo montante é dividido entre: História, com 26 CPs no total, os quais foram distribuídos para as três séries do Ensino Médio; Geografia, com 17 CPs, também para os três anos; Filosofia, com 12 CPs e indicados apenas para a 1ª série; e Sociologia, com 13 CPs direcionados à 2ª série do ensino. Deste modo, após uma leitura analítica de cada componente, mensurou-se que cerca de 27,9% dos organizadores curriculares (pelo menos 19 CPs) das CHSA pautam temáticas voltadas para a ERER:

No que tange a distribuição disciplinar desses conteúdos, em ordem decrescente, destaca-se a disciplina histórica, responsável por abordar de forma mais contundente os dois âmbitos da ERER, com 10 CPs voltados à temática; o componente da Sociologia, que apesar de restringida a apenas uma série, evidenciou a ERER em 5 CPs; Filosofia, apresentando 3 CPs que propõem a discussão sobre diferentes aspectos das dimensões ética e identitária humanas, e por último Geografia, com apenas uma temática voltada a área.

CONCLUSÕES

Nesta amostragem, não se objetivou comparar o quantitativo de conteúdos, menções ou alusões entre os diferentes grupos identitários abarcados pela ERER, contudo, evidenciou-se maior recorrência de objetos de conhecimento que versavam sobre História e Cultura Afro-brasileira e o transatlântico (relações África-Brasil), em relação à História da África efetivamente, assim como dos povos originários brasileiros. Compreende-se os reflexos didático-pedagógicos, no que tange às consequências da inclusão tardia da História Indígena nos currículos da rede básica de ensino - cinco anos posterior à inserção da História Afro e Africana -, entretanto, sinaliza-se que ainda há uma jornada a ser percorrida no tocante à adesão da temática nos currículos, considerando que em 2023, a Lei nº 11.645/08 completou completou uma quinzena desde sua sanção.

No que se refere ao fato da disciplina geográfica apresentar um percentual muito baixo em comparação às outras das CHSA, sublinha-se que, a classificação acerca de quais conteúdos programáticos pautavam a ERER ou não considerou os OBs que aparentavam maior possibilidade, ou inevitabilidade, de fomentar discussões acerca dos aspectos históricos ou ético-sociais da temática. Todavia, isso não implica dizer que uma extensa lista de conteúdos não apresenta potencial, tais como: movimentos migratórios, critérios socioeconômicos determinantes do IDH brasileiro, desigualdade socioespacial, conflitos agroecológicos, e muitos outros - temas, nos quais o fator étnico-racial apresenta-se como uma variável social e estatística de tais fenômenos. Ressalta-se, portanto, que a agência curricular não se limita às normativas de sua versão documental e prescrita, o chamado *Currículo formal* (Lima, 2023), que por sua vez constitui o objeto desta pesquisa. Em sua dimensão “material”, o *Currículo real* é caracterizado pelos processos de ensino-aprendizagem construídos nas salas de aula, que por sua vez interpretam, adaptam e reconfiguram substancialmente os saberes postulados para ensino. No que pese a importância de sua obrigatoriedade normativa, será em seu caráter *interativo* que uma Educação das Relações étnico-raciais será efetivamente exercida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 2018.

LIMA, Ivanilton Neves de. Modalidades do currículo: Currículo formal x currículo real concepções e características em sua construção. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 229-241, 2023.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**: ensino médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

PERSISTÊNCIA DO NEGLIGENCIAMENTO DOS SABERES INDÍGENAS, AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Rodrigo Luan Valentim de Freitas¹
Luciana Araújo Cavalcanti²
Andressa Maisa Sobral da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões em torno da experiência acadêmica durante o desenvolvimento do componente curricular “Políticas Educacionais - Organização e Funcionamento da Escola Básica” na Graduação em Química (Licenciatura) oferecida pelo Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE) pela Docente Luciana Araújo Cavalcanti no Semestre 2023.1.

A estratégia avaliativa apresentada na referida Disciplina demandava que nós, estudantes, buscássemos perceber as formas como licenciandos, professores e estudantes da Educação Básica interagem com saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas e quais os seus níveis de conhecimento

- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal - UFPE, Licenciado em Filosofia, UNINTER, rodrigoluan2023@gmail.com.
- 2 Professora Substituta no CAA/UFPE (entre 2022 e 2024), Licenciada em História, UFPE, e Doutoranda em Educação pelo PPGEdU/UFPE, lucianaac.prof@gmail.com.
- 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal - UFPE, andressa-sobral1311@gmail.com.

em torno das leis 10.639/03 e 11.645/08 que completavam, então, respectivamente, 20 e 15 anos de promulgação, para a produção de Síntese Crítica e socialização com o conjunto da Turma em Roda de Diálogo.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 visam promover uma educação inclusiva que reflita a diversidade étnica e racial do país, incorporando a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena aos currículos escolares na Educação Básica.

A Metodologia escolhida para a coleta dos dados foi preenchimento Formulários Digitais (Google Formulários) e Entrevistas (presenciais ou remotas) com alguns educadores e educadoras. Entrevistamos sujeitos dos Municípios de Bezerros, Caruaru, Passira, Lajedo, Gravatá e Campina Grande/PB, obtendo respostas que demonstram atitudes de distanciamento ou mesmo desvalorização por parte das instituições escolares e de alguns educadores em relação à temática.

Entre os estudantes, sejam da Educação Básica ou Licenciandos, as respostas mais frequentes sobre o contato com as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas apontavam para a restrição destes debates em suas trajetórias escolares a comemorações e datas específicas e quase sempre nas disciplinas das Humanidades.

Muitos professores alcançados por nossa Pesquisa alegaram ter conhecimento da existência da legislação, mas não possuir aprofundamento em torno das mesmas ou ter adquirido qualificação e formação profissional específica para trabalhar as temáticas relativas aos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas em suas aulas. Além de expressarem visões e opiniões pessoais sobre a abordagem de tais conteúdos na Educação Escolar.

Os resultados obtidos por todos os grupos de nossa turma foram socializados em Roda de Diálogo, como culminância de nosso processo de pesquisa e reflexões dela decorrentes. O que relataremos nesta oportunidade é parte de nossas impressões em torno das consultas e escutas a educadores e educandos, bem como a sistematização das reflexões geradas em nossa Roda de Diálogo.

2 DIALOGANDO SOBRE NOSSAS ESCUTAS PEDAGÓGICAS

Na dinâmica de Roda de Diálogo, perspectiva metodológica da Educação Popular, trocamos impressões e partilhamos aprendizados construídos a partir da aplicação de nossos formulários – produzidos por cada grupo, com orientação da docente – e das entrevistas feitas com professores atuantes na Educação Básica.

Um primeiro elemento a destacar é a confirmação de alguns dados e conclusões presentes em pesquisas semelhantes realizadas por pesquisadores e educadores e já divulgadas em artigos científicos: falas ressaltando formação inadequada, ausência de material didático disponível ou mesmo de supervisão e estímulo por parte das gestões escolares e das redes de ensino foram frequentes nos dados alcançados pelos grupos da turma.

Em nosso processo de pesquisa, chamou a atenção uma opinião expressa por um dos entrevistados que citava a inadequação, segundo ele, de realizar o ensino dos saberes e elementos culturais indígenas, africanos e afro-brasileiros para que não se estimulasse as crianças, adolescentes e jovens a tornarem-se “macumbeiros” (sic); externando de forma explícita e sem constrangimentos o racismo e a intolerância religiosa.

A exposição deste dado por nosso grupo fez com que outros colegas expressassem ter ouvido ou percebido opiniões semelhantes em alguns entrevistados, ainda que nem todos explicitassem de forma tão clara suas motivações enviesadas pelo preconceito e desinformação.

3 RESULTADOS E PERSPECTIVAS

A presença de dados que estavam presentes em artigos da Bibliografia de Apoio de nossa atividade pedagógica, tais como alegações de falta de capacitação, formação inadequada, ausência de formação continuada e/ou material didático, além de falas problemáticas que revelam a persistência dos racismos estrutural e religioso, assim como a não-prioridade na implementação da perspectiva curricular que as Leis evocam, demonstram a insuficiência da supervisão e monitoramento das instâncias gestoras para que a Educação Brasileira tenha, de fato, na experiência curricular da

Educação Básica Nacional o espelhamento da diversidade sócio-cultural e étnica de nosso povo.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Portal da Legislação. Brasília, DF, 9 de Janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino e obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Portal da Legislação. Brasília, DF, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível.** *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) Programa de Pós-Graduação em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de; ALVES, Joeslei Santos. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA.** Revista África e Africanidades. Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: <[http:// www.africaeaficanidades.com/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf](http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf)>.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE REEXISTÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA: UMA ANÁLISE PRAGMÁTICA DE ATOS DE FALA MANDINGUEIROS EM BATALHAS DE SLAM EM PERNAMBUCO

João Felipe da Silva Anselmo¹
Marco Antonio Lima do Bonfim²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Considerando que as sociedades multirraciais de origem colonial, tal como a brasileira, foram forjadas a partir de hierarquias raciais sob a forma do racismo antinegro e da discriminação racial, e compreendendo que essa violência racial no Brasil é estrutural e estruturante de qualquer relação social, esta pesquisa tem como objetivo investigar os processos semânticos pragmáticos presentes nos atos de fala mandingueiros em batalhas de SLAM realizadas em Pernambuco através da performatividade dos atos de fala por meio dos quais são construídos sentidos acerca de identidades raciais, desigualdade racial, racismo e antirracismo por parte dos(as) slammers negros(as).

- 1 Graduando em Letras - Português (Licenciatura), bolsista PIBIC (voluntário) na Universidade Federal de Pernambuco e Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Estudos Afro-Latino-Americanos (LEAFRO/UFPE/CNPq).
- 2 Docente e pesquisador do Depto. de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (CAC/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Estudos Afro-Latino-Americanos (LEAFRO/UFPE/CNPq).

Especificamente, analisamos tais atos de fala mandingueiros como inseridos em práticas de letramento de reexistência da população negra. Para tanto, mobilizamos como base teórico-metodológica a Pragmática Cultural Preta (Bonfim, 2022), que se propõe a estudar performances raciais que constituem as mandingas (Cordeiro, 2016; Muniz, 2021) e reexistências do povo negro e a categoria de letramentos de reexistência cunhada pela linguista aplicada Ana Lúcia Souza (2009).

Nossa questão de central de pesquisa foi: De que maneira o uso da língua no jogo de linguagem (Wittgenstein, 1989) SLAM pode ser compreendido enquanto letramentos de reexistência negra e antirracista? Como resultado, percebemos que o estudo pragmático do uso da linguagem no jogo de linguagem SLAM pode demonstrar como nossas performances linguísticas são racializadas e também estabelecemos perspectivas para compreender como a raça constitui experiências de reexistências ao racismo por meio de práticas languageiras.

Palavras-chave: Atos de fala mandingueiros, Pragmática Cultural Preta, letramentos de Reexistência.

2 DESENVOLVIMENTO

Quanto à natureza da pesquisa, é qualitativa, quanto aos objetivos, bibliográfica e aplicada uma vez que realizaremos descrições e interpretações da realidade social assentados em dados interpretativos. Aplicada porque pretendemos “gerar novos conhecimentos, mas também tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019, p. 11) no que diz respeito a um modo específico de investigar a linguagem com um enfoque pragmático.

As premissas que embasam esta pesquisa aliam-se a esforços da Pragmática, da Linguística Aplicada do Brasil e do exterior, de compreender textos, interação linguística e práticas discursivas como recursos linguísticos, pragmáticos e metadiscursivos que circulam socialmente e que, ao circularem, adquirem valor (poder, capital simbólico, afeto, desigualdade etc.). Portanto, esta pesquisa está assentada nestas premissas que argumentam a favor da compreensão dos efeitos perlocucionários dos atos de fala situados em jogos de linguagem.

A análise em pragmática cultural em perspectiva preta do SLAM enquanto letramento de reexistência que aqui apresentamos, parte de dados empíricos em situações reais, visando à constituição de sentidos contextualizados no cotidiano para chegar a asserções gerais referentes aos sentidos acerca de identidades raciais, desigualdade racial, racismo e antirracismo em Pernambuco, seguindo a tese de que “a performatividade reside em como se aborda o enunciado e não em algo inerente ao enunciado enquanto objeto lingüístico” (RAJAGOPALAN, 1989 apud FERREIRA, 2007, p. 44-45). Metodologicamente, procuramos entender o funcionamento desses atos de fala mandingueiros “a partir da possibilidade de se juntar grupos de indícios sobre seu funcionamento [...]” (PINTO, 2002, p. 70 – grifo da autora), ou seja, analisamos o SLAM como jogo de linguagem seguindo certas “pistas” linguísticas que conectam o uso da língua às práticas antirracistas.

Os critérios de delimitação do corpus foram: a) vídeo que apresente slammers negros(as) e que demonstre, por meio de suas performances, o interesse em denunciar os efeitos do racismo antinegro na vida da população negra periférica b) vídeo que trate de situações de discriminação racial vivenciadas pela juventude negra pernambucana. Para analisar os aspectos linguístico-pragmáticos no jogo de linguagem SLAM como letramentos de reexistência negra e antirracista, utilizaremos a tentativa de classificação proposta por Austin (1976), que entende os atos de fala distribuídos em cinco “classes” ou “famílias” gerais, a saber: “veriditivos”, “exercitivos”, “comissivos”, “comportamentais” e “expositivos”. As categorias escolhidas para a análise do SLAM como jogo de linguagem estão baseadas nos atos de falas mandingueiros e na luta pela significação das palavras (Cordeiro, 2016), desta forma, critérios como: As reapropiações de termos ofensivos, as perguntas retóricas, os questionamentos, o uso das figuras de linguagem e os termos específicos que bordam as condições do sujeito negro e periférico foram mecanismos aplicados na análise do vídeo que compõem o corpus.

3 CONCLUSÕES

O estudo pragmático do uso da linguagem no jogo de linguagem SLAM pode demonstrar como nossas performances linguísticas são

racializadas bem como também é possível compreender as maneiras de como a raça constitui experiências de reexistências ao racismo por meio de práticas languageiras. Dessa forma, podemos comprovar que a linguagem quando construída em uma sociedade de raízes estruturalmente racista, reflete, refrata e condiciona as construções do significante; lexicais, morfológicas ou fonológicas, e também do significado; semântico e pragmático (Illari, 2001).

Consideramos que a pesquisa tem potencial para servir de base a outras pesquisas. Observar o SLAM como um gênero que deve estar presente nas salas de aula é uma possibilidade de análise, assim como promover uma observação crítica/aplicada do corpus de parâmetros educacionais brasileiros. Um questionamento pode ser feito à Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018), que é uma política de educação concretizada em documento oficial que rege os conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e que, através de objetos, práticas e habilidades, visa orientar os docentes nas práticas pedagógicas.

Lançado em 2016, no governo Michel Temer, o documento foi idealizado para funcionar como um norteador dos docentes do ensino básico. Mas será que ele consegue abarcar a complexidade e a diversidade dos saberes/heranças culturais dos alunos aos quais é dirigido? Valorizar os gêneros orais, e principalmente, os saberes negros linguísticos, é um desafio aos professores e pesquisadores da educação brasileira. Assim, propomos aqui uma análise crítica através da pragmática cultural em perspectiva preta (Bonfim, 2022) para o início de futuros trabalhos do fazer docente científico.

4 REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. How to do things with words. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BONFIM, M. Pragmática cultural em perspectiva preta: raça, mandinga e saberes negro-linguísticos no Movimento Negro Unificado do Ceará. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 23, n.2 2022.

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

CORDEIRO, G. Capoeira e ato de fala mandigueiro: vem jogar mais eu, mano meu. Revista Linguagem em foco. v. 8, n. 2, ano. Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis. Fortaleza, 2016.

FERREIRA, Ruberval. Críticas da linguagem: o ético, o político e o ideológico em questão. In: Guerra na língua: mídia, poder e terrorismo. Fortaleza: EdUece, 2007. p. 29-52.

ILARI, Rodolfo. Introdução à Semântica: brincando com a Gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

MUNIZ, K. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lúcia (Orga). Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

PINTO, Joana. Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem. Campinas. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, 2002.

SOUZA, A. Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas (1989). Trad. De José Carlos Bruini. São Paulo, Nova Cultural, (Os Pensadores).

PROCESSOS EDUCATIVOS QUE ABREM GAIOLAS: PRODUÇÃO DE PRESENÇA, CÍRCULOS DE MEMÓRIAS E NARRATIVAS ORAIS DE VIDA

Silvani Maria da Silva¹

INTRODUÇÃO

Este texto é parte da minha dissertação de mestrado (não publicada), construída dentro do Programa de Pós - Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, na linha de pesquisa Poderes e Intervenções e tem como objeto de pesquisa as memórias e narrativas orais de vida de nove mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Pedro de Frontin, localizada no bairro de São Miguel Paulista, zona leste da cidade de São Paulo. A metodologia utilizada na pesquisa de campo cria entrelaçamentos entre vivências teatrais, aqui denominadas como Territórios de Experimentação e procedimentos metodológicos da História Oral. A intenção é trazer à tona, a partir de suas histórias de vida, suas experiências com negritude, migração e educação, tentando refletir a partir daí, sobre as presenças e ausências das mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, este trabalho tem como teórico, autoras e autores, em sua maioria negras e negros, que tratam das questões de gênero, raça e

1 Mestra em Ciências no Programa de Pós-graduação Humanidades, direitos e outras legitimidades da Universidade de São Paulo - USP, silvani_moreno@yahoo.com.br

educação libertária, como bell hooks, Vanda Machado, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Grada Kilomba.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa foi desenvolvida no ano de 2022, período em que atuava como professora de arte na EMEF Almirante Pedro de Frontin e onde conheci o grupo de mulheres, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sujeitas deste trabalho.

Porém, esse estudo começou muito antes, quando pude ouvi-las contar, em sala de aula, episódios de suas vidas em que seus direitos ao estudo foram negados. Suas narrativas sobre retorno à escola, na fase adulta, me instigaram a pensar a metodologia de pesquisa. Enquanto artista-educadora negra, que também passou por dificuldades para dar continuidade aos estudos em diversos momentos da vida, fiquei maravilhada ao escutar outras mulheres negras narrarem o momento em que conseguiram tomar os rumos de suas vidas para si e, desafiando essa estrutura social racista, sexista e economicamente desigual, voltar para escola.

Diante disso, me perguntei: Como podemos criar processos de ensino aprendizagem que estimulem narrativas de história de vida que possibilitem que a narradora e/ou narrador reflita criticamente sobre a própria história? Como colaborar para que a EJA seja cada vez mais um lugar de retomada da possibilidade de construir realidades outras?

As perguntas acima, assim como as oralidades produzidas em sala de aula, me ajudaram a pensar a metodologia da pesquisa de campo deste trabalho. Sabia que precisaria ter um caráter integrativo e antirracista e propor experiências de narrativas orais coletivas e individuais.

Nomeio as experiências coletivas como Territórios de Experimentação: encontros coletivos em que as mulheres participaram de estímulos lúdicos que tinham como objetivo deixar seus corpos mais “porosos” para compartilharem e escutarem as histórias umas das outras. A princípio, o desejo era de que fizéssemos três encontros coletivos, no entanto o cronograma da escola não permitiu que isso acontecesse. Então, fizemos um encontro que se iniciou com uma dinâmica de apresentação lúdica e que, por sua vez, trouxe à tona memórias de infância. No segundo encontro, assistimos

a um curta-metragem de animação, que nos ajudou a refletir sobre as estruturas sociais que impedem muitas mulheres de estudarem. bell hooks e suas obras *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* e *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* foram fundamentais para que eu criasse uma abordagem em que fosse possível conversarmos sobre temas tão difíceis de se debater em sala de aula, como sexismo e racismo.

As experiências de narrativas individuais aconteceram durante as Entrevistas Individuais, que se seguiram aos encontros coletivos. Nessa fase da pesquisa de campo, a metodologia de entrevista de história oral de vida, proposta por José Carlos Sebe Bom Meihy em seu livro *História Oral: como fazer, como pensar* (2015), me ajudou a elaborar um roteiro de perguntas que seriam feitas às mulheres. Tanto nos encontros coletivos como nas entrevistas individuais, minhas interferências foram feitas pontualmente, cuidando para que, em nenhum momento, parecessem impositivas. Pelo contrário, meu desejo era escutá-las tanto quanto quisessem contar, com o máximo de liberdade possível. Para que isso acontecesse, elaborei apenas algumas perguntas que atendiam ao objeto de pesquisa deste trabalho: narrativas orais de vida de mulheres negras sobre negritude, migração e educação. A opção pelas entrevistas de história oral de vida foi fundamental para que as subjetividades destas mulheres negras periféricas ficassem impressas neste trabalho.

Ao escolher esse percurso metodológico, tinha como intenção, verificar, de forma qualitativa, o quanto (e como) o ato de contar a própria história pode nos levar ao fortalecimento de nossas identidades negras e de pertencimento, no sentido que nos é apresentado por Grada Kilomba (p. 56, 1019) quando ela diz que “no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “fora do lugar” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer”. Também enuncia um processo educativo que considera as experiências e expressões potentes dos corpos envolvidos. Um ato transgressor, considerando que são corpos negros experienciando a centralidade.

Cecília, Cida, Maria, Alcidênia, Dione, Alda, Paula, Vanda e Valdete são as principais sujeitas deste trabalho. As cinco primeiras foram minhas alunas, ao menos um semestre, entre os anos de 2019 e 2023, ocasião em que eu atuava como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL),

desenvolvendo aulas e projetos relacionados à literatura, teatro e escrita criativa com estudantes do ensino fundamental II e EJA, da EMEF Almirante Pedro de Frontin. As quatro últimas mulheres, conheci no ano de 2022. Único ano em que não dei aula para as/ os estudantes da EJA.

CONCLUSÕES

Em *Pele da cor da noite*, Vanda Machado (2013, p. 19) fala sobre uma experiência de ensino-aprendizagem em que a pessoa que ensina percorre o mesmo caminho de autonomia daquelas que aprendem. Um caminho que “faz emergir todas as possibilidades criadoras que podem ser alcançadas pelo sujeito na sua condição de aprendiz e ensinante”. Eu também duvidei, diversas vezes, da potência da minha própria história. E posso dizer que aprendi muito sobre mim, ao escutar as outras mulheres. No ato da escuta, também fui me curando e aceitando minha própria trajetória. Todas fomos aprendentes e ensinantes umas das outras.

Certamente, essa proposta de educação mostra-se mais desafiadora quando as sujeitas envolvidas são mulheres negras e periféricas. Mulheres que a todo momento veem suas subjetividades serem questionadas e seus corpos serem exauridos pelo tempo e lugares que frequentam; que veem suas origens e suas ancestralidades serem inferiorizadas, e que, muitas vezes, não se sentem pertencentes aos espaços que lhes foram negados. No entanto, a vontade de se sentir crescer, desenvolver, é um dos motivos que as levaram de volta à escola, e elas intuíram, no meu convite, um lugar de novas descobertas.

REFERÊNCIAS

hooks, bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. 1ª edição. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de racismo cotidiano. 1a edição. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite.** Salvador: EDUFBA, 2013.

MEIHY, J. C. S. B.; BARBOSA, F. H. **História oral:** como fazer, como pensar. 2a edição. São Paulo: Contexto, 2015.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UM DIÁLOGO URGENTE E NECESSÁRIO

Marlen Cristina Mendes Leandro¹
Volmir José Brutscher²

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) constitui uma modalidade de ensino marcada pela resistência, sendo este o termo que melhor a define. Atende predominantemente a um público composto por indivíduos que almejam a realização de seus sonhos e a concretização de seus objetivos. Portanto, promover oportunidades para que esses jovens, adultos e idosos possam sonhar é um caminho a ser fortalecido a partir de uma educação que promova o respeito a diversidade e coloque como pauta principal a visibilidade das histórias que sofreram um apagamento histórico.

Conforme destaca o pesquisador Natalino Silva (2010, p. 67), “é necessário que, por meio da educação, busquemos modificar atitudes, superar e eliminar preconceitos”. Nesse sentido, é imperativo que a EJA seja contemplada com um olhar atento e afetuoso para com os/as educandos/as, que nela depositam a esperança de novas oportunidades. A superação, eliminação e desconstrução de preconceitos devem ser o caminho para que a EJA se consolide como um espaço de aprendizagem fundamentado no respeito à diversidade.

1 Professora de História da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino do Recife. Mestra em Educação. PPGE-UPE Campus Mata Norte. E-mail: marlen.70555@prof.educ.rec.br

2 Doutor em Educação e Professor da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Email: volmir.brutscher@upe.br

Em um país multicultural e pluriétnico como o Brasil, ainda persiste a negação da existência do racismo e da discriminação, que frequentemente se manifestam de forma velada em atitudes do cotidiano escolar. Essas atitudes são explícitas e sentidas pelos/as estudantes negros/as, nas aulas de História da EJA, quando continuam a ouvir que são “descendentes de escravos” (Freitas, 2023; Silva, 2017). Diante disso, torna-se necessário e urgente promover este debate, visando o fortalecimento do diálogo entre as relações étnico-raciais e a EJA na intenção de desconstruir preconceitos e romper com estereótipos.

As relações étnico-raciais devem perpassar conteúdos e práticas vivenciadas na EJA, pois como destaca Natalino Silva (2017, p. 05) “é no cotidiano das práticas de EJA que as diversidades cultural, etária, racial e de gênero se expressam”. Dessa maneira, um olhar diferenciado, acolhedor e disposto a desafiar e quebrar paradigmas eurocêntricos deve ser a base da educação na EJA. É urgente que essa modalidade não se limite a promessas de uma educação de qualidade, mas que se concretize como um espaço efetivo de excelência para todos/as os/as educandos/as. Espaço no qual seja possível sonhar, conhecer e construir caminhos para uma educação libertadora (Freire, 2005).

Este resumo expandido é um recorte da pesquisa de mestrado “Relações Étnico-Raciais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: entre o esperar e os desafios da prática pedagógica”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE), Campus Mata Norte, na linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional. A pesquisa utilizou, entre outras metodologias, os “encontros reflexivos”, uma prática psicoeducativa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (ECOFAM), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP.

Nos encontros reflexivos, o diálogo e a reflexão foram utilizados como ferramentas para discutir temas pertinentes à realidade dos participantes. Na presente pesquisa, o debate envolveu professores de Geografia e História da EJA da Rede Municipal de Ensino do Recife, com foco nas suas experiências ao trabalhar com a ERER. Foram exploradas questões sobre como esse trabalho é conduzido, as práticas implementadas e os

desafios enfrentados na promoção de práticas antirracistas no contexto da EJA. A interação entre a ERER e a EJA foi central para fomentar práticas educativas antirracistas, críticas e libertadoras, visando à descolonização dos currículos e à desconstrução de estereótipos, de forma a promover um acolhimento significativo para o público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Natalino Silva (2020) ressalta que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) constitui uma modalidade de ensino negra. Essa dimensão da negritude deve ser incorporada nas propostas pedagógicas voltadas para esse público, que, conforme os dados do Censo Escolar de 2022, é composto por 77,5% de estudantes que se autodeclaram negros no Ensino Fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), enquanto 20,2% se identificam como brancos. Esses dados são fundamentais e ressaltam a urgência de integrar, no ambiente escolar da EJA, um diálogo profundo sobre as relações étnico-raciais. Tal debate é essencial para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, especialmente por meio da utilização de materiais didáticos que reflitam as histórias e experiências de grupos que, ao longo do tempo, foram marginalizados e silenciados.

Para ampliar a visibilidade desse debate, é importante que educadores/as se apropriem dos documentos específicos e fundamentais, como a Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, outro documento primordial são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ambos desempenham um papel crucial ao promover a intersecção de ideias e reflexões sobre uma educação antirracista.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) estabelecem como um de seus princípios o fortalecimento de identidades e direitos. Nesse contexto, é essencial que questionamentos e desconstruções façam parte da prática pedagógica de docentes da EJA, uma vez que a ideologia do branqueamento ainda é evidente nos materiais pedagógicos utilizados nessa modalidade de ensino. O acesso à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é um direito de aprendizagem dos(as)

estudantes, essencial para a valorização de suas raízes culturais (Rocha, 2018; Gomes, 2011; Silva, 2011). A sala de aula deve ser um espaço plural, no qual as discussões transcendem as narrativas dominantes e racistas, que frequentemente relegam as questões étnico-raciais a um plano secundário.

Cavalcante (2019) enfatiza que a configuração e a invisibilidade atribuídas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) são marcadas pelo silenciamento e por práticas racistas. Descolonizar e desconstruir práticas pedagógicas que discriminam e segregam é uma tarefa desafiadora, mas de extrema urgência, dado que os estudantes da EJA continuam a ser negligenciados. As reflexões sobre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar não podem ser invisibilizadas.

Assim, é fundamental que a educação de jovens, adultos e idosos seja orientada pelo diálogo com a educação para as relações étnico-raciais, promovendo uma pedagogia multirracial. Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/03 é crucial para romper com o silenciamento que ainda permeia a história da África e de seus povos, bem como a dos povos indígenas.

O contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) alinha-se ao que Natalino Silva (2017, p. 04) aponta ao afirmar que “a juventude e a vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade”. Nesse sentido, o diálogo entre a EJA e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é essencial para responder às demandas de uma proposta pedagógica que visa equilibrar o currículo, a forma de oferta e a formação continuada dos profissionais que atuam nesta modalidade. Esse equilíbrio é indispensável para promover um avanço significativo na EJA. O progresso almejado por educadores e educadoras implica a necessidade de repensar práticas e concepções, além de desenvolver uma proposta pedagógica que incorpore princípios, diretrizes e orientações que verdadeiramente reflitam a diversidade inerente à EJA.

Palavras-chave: EJA. Relações Étnico-Raciais. Diálogo

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI/MEC, out. 2005.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

CAVALCANTE, J. Educação de jovens e adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista e- Currículo**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. S. O protagonismo cênico-pedagógico antirracista do Teatro Negro brasileiro. In: **Educação antirracista**. organização de Mabel Freitas. Salvador : Assembleia Legislativa, 2023.

GOMES, N. L; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. As Dimensões do Ensinar e do Aprender na Perspectiva das Africanidades Brasileiras-Que História é essa? In: COPENE - CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 10, 2018. (RE) EXISTÊNCIA INTELECTUAL NEGRA E ANCESTRAL: 18 ANOS DE ENFRENTAMENTO. Urbelândia, MG. 12 a 18 de outubro de 2018. **Anais [...]**. Urbelândia, MG, 2018. Disponível em: <https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>

SILVA, N. N. Educação de Jovens e adultos e o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, **Crítica Educativa**, Sorocaba–SP, v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez. 2017.

SILVA, N. N. **Juventude Negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, N. N. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020033, 2020. DOI: 10.22294/eduperppgeufv.v11i00.8488. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488>. Acesso em: 20 agosto de 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Ana Paula Batista de Arruda
Wagner Lins Lira

INTRODUÇÃO

A luta contra o racismo é uma batalha a ser travada nas mais diferentes esferas da sociedade brasileira, o que inclui, obviamente, os diversos contextos educacionais. Desde a sua criação, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, têm sido temas de constante discussão (Reis et al, 2023). Dentre as problemáticas em questão, elenca-se a dificuldade de inserção prática do tema das relações étnico-raciais nas escolas, e a necessidade desse debate ser trabalhado nos cursos de formação docente. Afinal, para serem capazes de trabalhar a temática de forma verdadeiramente inclusiva e coerente, professores e professoras precisam estar preparados, seja na sua formação inicial ou por meio de formações continuadas.

Resultado das lutas do povo negro e do movimento negro educador (Gomes, 2017), a Lei 10.639/03 completou 20 anos no ano de 2023 e, apesar de duas décadas em vigência, estudos revelam que ainda estamos muito aquém da plena efetivação desse conteúdo em sala de aula (Júnior e Oliveira, 2023, p.24) . Acreditamos que o mesmo ocorre com o ensino da temática dos povos indígenas, que, muitas vezes, acaba sendo esquecida

ou silenciada, mesmo quando a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais está no cerne da discussão.

No que tange à nossa experiência anterior em dois cursos de licenciatura em Letras (UEPB e UFPE), entre os anos de 2014 e 2020, acreditamos que a não-obrigatoriedade da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pode representar um dos motivos que distanciam os/as professores/as em formação da discussão e aprendizado acerca da temática.

Portanto, concordamos com Lima et al (2023, p.34-35) ao afirmarem, que a “perspectiva superficial de se considerar como pertinente apenas a perspectiva extensionista e de componentes optativos (...) não cumpre com o que determina a legislação relativa a essa questão”, contribuindo para a deficiência no tratamento das relações étnico-raciais nas escolas por parte de professores de graduação que não se conscientizam sobre a importância da ERER.

Assim sendo, este trabalho trata-se do relato de experiência de uma mestranda e pesquisadora da pós graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/FUNDAJ) diante das vivências e experiências compactuadas no decorrer do estágio supervisionado na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais em uma turma do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras na UFRPE - ao longo do semestre 2023.2 -, cujo intuito principal é o de refletir sobre a importância desta disciplina para formação e o letramento racial crítico de professores e professoras.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O contexto de observação e participação no estágio docência em Educação das Relações Étnico-Raciais trata-se da disciplina obrigatória para a turma de Licenciatura em Letras em reta final da conclusão do curso. No entanto, além dos graduandos de Letras, a turma também era composta por estudantes de outras áreas, sendo na maioria dos casos para além das matrizes curriculares das licenciaturas, ofertada enquanto unidade curricular optativa.

Ao todo, essa turma era formada por 40 alunos e alunas. As aulas aconteceram durante o segundo semestre de 2023, no turno da noite, com carga horária total de 60 horas. Os métodos didáticos de ensino se

dividiram entre etapas de aulas expositivas, seminários, leituras dirigidas, exercícios e debates sobre textos e vídeos recomendados.

O Google Classroom foi a plataforma escolhida pelo professor para disponibilizar materiais para acesso dos alunos e alunas, tais como PDFs de textos para leitura e vídeos sobre os temas propostos, além de ser o local destinado para postagem de atividades e produções textuais.

A ementa da disciplina foi disponibilizada desde o início do semestre, para que todos e todas pudessem ter acesso ao conteúdo programático do período, critérios de avaliação e datas importantes, como os dias reservados para os seminários em grupo, por exemplo.

Chama a atenção a bibliografia destinada ao desenvolvimento das unidades curriculares, a partir de autores e autoras decoloniais, que trazem a história das classes e raças nacionais a partir da perspectiva dos colonizados, rompendo com uma educação colonialista que ainda vigora nos contextos educacionais, em especial na Academia.

Em relação à organização curricular, o semestre foi dividido em 3 unidades, sendo a primeira com foco em aulas expositivas e debates sobre os textos e vídeos indicados. A ideia inicial foi a contextualização histórica das relações raciais no Brasil. Entre os conteúdos abordados nesta unidade estão a noção de Colonialidade (Mignolo, 2017), Racismo estrutural e necropolítica (Almeida 2009; Mbembe, 2018) e Colonização e quilombos (Bispo, 2015).

Na segunda unidade, além das discussões orais em sala de aula, os textos também foram direcionados para que os/as alunos/as desenvolvessem produções escritas, através de resenhas críticas. Nesta unidade foram trabalhados temas mais direcionados ao tema educação, também sob uma perspectiva histórica, tais como: Colonização e educação no Brasil (Paiva, 2000), Processos de escravização e pedagogia do medo (Maestri, 2004), Educação e república (Brayner, 2010).

Finalmente, a terceira e última unidade contemplou questões mais atuais relacionadas à EREER, e, desta vez, os/as alunos/as foram os/as responsáveis pela exposição dos temas através de seminários em grupo. Foram discutidas as temáticas relacionadas aos Povos e intelectuais indígenas (Potiguara, 2018; Krenak, 2019), Movimento negro educador (Gomes, 2017), e Ações afirmativas (Gonçalo, 2015; Leal, 2020; Oliva, 2020). As

Leis 10.639/03 e 11.645/08 também estiveram presentes nas discussões, destacando a importância dos temas na formação dos graduandos.

As reflexões propostas inicialmente pelas aulas expositivas do professor responsável pela disciplina abriu caminhos para que os alunos e alunas se sentissem convidados a participar com suas opiniões, conhecimentos e visões de mundo. Foi comum, durante todo o semestre, momentos de diálogo, nos quais os/as estudantes se expressaram abertamente, enriquecendo os debates tecidos nas aulas. Nestes termos, o aprendizado construído a partir das trocas de conhecimento entre o professor e os/as alunos/as nos possibilitou compreender melhor sobre a importância do fomento de uma educação antirracista, considerando as múltiplas realidades dos alunos e alunas, sejam os/as mesmos/as racializados/as ou não.

Assim, como a maioria dos integrantes da disciplina, recebemos com brilhos nos olhos os ensinamentos e leituras que rompiam com tudo que nos foi ensinado anteriormente, seja nas escolas ou na própria graduação. Também era comum os relatos de estudantes sobre seus contatos prévios com a temática étnico-racial, seja de forma distorcida ou limitante, nos contextos familiares, sociais e/ou escolares.

Os vídeos indicados pelo professor também trouxeram grande contribuição para a condução das aulas, uma vez que, além das leituras, antes de cada aula, era indicado, como material complementar, algum vídeo curto ou documentário que explicitasse melhor a temática a ser abordada. Nestes termos, consideramos importante essa diversidade de fontes e linguagens, tanto para o desenvolvimento crítico dos alunos e das alunas, quanto para a facilidade de acesso, levando em consideração as diferentes realidades dos/as estudantes.

Ainda sobre as diferentes realidades dos/das estudantes desta turma, o professor sempre trouxe o cuidado em respeitar os interesses do grupo, abrindo a possibilidade para os alunos e as alunas sugerirem temas pertinentes a serem discutidos, de acordo com suas áreas de formação.

No que diz respeito aos processos avaliativos, a nota da disciplina foi dividida entre a realização de seminários em grupos e da produção de resenhas críticas, com caráter individual. Para os seminários, os discentes deveriam realizar uma leitura prévia e escolher a forma e a linguagem para transmitir o conteúdo. Já as resenhas, produzidas individualmente,

estimularam os/as discentes a expressarem seus entendimentos sobre os textos de forma reflexiva e crítica por meio da escrita. Todos os trabalhos foram corrigidos, avaliados e devolvidas as considerações individualmente.

Ao final do semestre, os alunos e alunas tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões acerca da disciplina ministrada, dos materiais disponibilizados, das produções individuais e em grupo e das metodologias empregadas, além de responder um questionário de avaliação institucional da disciplina, o que mostra, mais uma vez, a preocupação em desenvolver uma ementa que possa corresponder às expectativas e necessidades das turmas diante da importância dos temas tratados pela disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais.

RESULTADOS

Concluimos que as temáticas e autores/as escolhidos para compor a ementa da disciplina, juntamente com as diferentes abordagens escolhidas pelo professor, contribuíram para uma compreensão aprofundada do componente curricular EREER para graduandos de licenciatura, e também para aqueles de outras áreas do conhecimento e que pretendem conviver em sociedade como seres conscientes de seu papel social na luta contra o racismo e as opressões correlatas.

Para nós, pós-graduandas/os e pesquisadoras/os em educação e ciências humanas, que trabalhamos com os temas culturas e identidades raciais, e que não tivemos experiências ou disciplinas parecidas durante nossos cursos de graduação, a participação na disciplina se torna ainda mais significativa! Poder acompanhar de perto os processos de ensino e também de aprendizagem por meio de autores/as e posturas decoloniais nos ajudou a entender ainda mais a importância de práticas e pesquisas que busquem contribuir para o avanço de uma educação libertadora e antirracista a partir das universidades e da formação de profissionais - sejam da área da educação ou não.

REFERÊNCIAS

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

JÚNIOR, Lenivaldo Idalino de Oliveira; OLIVEIRA, Rafaela Alcântara Barros. Experiências da Implementação da Educação das Relações Étnico-raciais na Universidade Federal da Bahia. *In*: REIS, Maria da Conceição dos; MESSIAS, Elizama Pereira. **A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Nordeste: olhares docentes e estudantis**. 2023. p 11-27.

LIMA, Maria Batista; ALMEIDA, Livia Jéssica Messias; LOPES, Edinéia Tavares. Ventos insurgentes ao amanhecer: a educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. *In*: REIS, Maria da Conceição dos; MESSIAS, Elizama Pereira. **A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Nordeste: olhares docentes e estudantis**. 2023. p.28-47.

REIS, Maria da Conceição dos; MESSIAS, Elizama Pereira. **A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Nordeste: olhares docentes e estudantis**. Petrolina. IF Sertão PE, 2023.

TERRITÓRIO DO OLHAR, O TERCEIRO INCLUÍDO NAS REPRESENTAÇÕES DO POVO PRETO EM LITERATURAS INFANTIS AFRO-BRASILEIRAS DE MULHERES NEGRAS RECIFENSES

Hellen Vitoria de Lima Santos¹
Verônica Ferreira dos Santos²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Território do olhar, emerge através de uma crítica contundente às construções sociais que aprisionam e marginalizam a nossa sociedade, que, mesmo tendo mais da metade da população composta por pessoas negras em sua tessitura, ainda perpetua um racismo perverso, doloroso e cruel. Somos confrontados com a realidade dos estereótipos e preconceitos que perpassam nosso cotidiano. Esta obra desafia-nos a uma travessia transdisciplinar da complexidade, onde é preciso desconstruir narrativas opressoras e refletir sobre as profundas implicações dessas estruturas sociais. Para além disso, dar visibilidade a obras literárias escritas por pessoas negras, em específico mulheres negras pernambucanas/recifenses que buscam desafiar as amarras dos preconceitos e estereótipos, é fundamental para promover a diversidade cultural e fortalecer a autoestima e a identidade

1 Mestranda do Curso de Educação Culturas e Identidade - PPGEI - UFRPE/ FUNDAJ - PE, hellen.santos@urfpe.com

2 Mestranda do Curso de Educação Culturas e Identidade - PPGEI - UFRPE/ FUNDAJ - PE, veronica.santos@urfpe.com

das comunidades negras. Cada página nos instiga a questionar as normas estabelecidas e a buscar uma compreensão mais justa e inclusiva das diversas identidades que coexistem em nossa sociedade.

Para eliminar o racismo em nossa sociedade, é importante um trabalho de informação e conscientização que se inicie nos primeiros anos de escolarização das crianças, brancas e negras. Como Kilomba (2019) observa, “não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco” (p. 38). Essa reflexão destaca a importância de combater as percepções distorcidas e estereotipadas sobre a negritude, que são perpetuadas no imaginário social. Todo trabalho de conscientização é, sem dúvida, um processo gradativo. Visamos destacar as obras de cientistas e pesquisadoras negras que desafiam os estereótipos e estigmas presentes em nossa sociedade, promovendo a formação de uma identidade negra positiva e uma imagem real dessa população. Visto que, este processo, ao longo do tempo, refletirá numa mudança de comportamento dos pequenos, cujas ações serão de respeito às diferenças étnico-raciais existentes em nossa sociedade.

Este trabalho baseia-se principalmente em fundamentações teóricas de autores decoloniais, em especial Kilomba (2019), Cavalleiro (2012), e Almeida (2019), e autores que abarcam a transdisciplinaridade como: Nicolescu (1999) e Foucault (1996) na leitura e pesquisa de materiais que abordem a temática do antirracismo/racismo, formação identitária, e valorização do corpo e povo negro, nas instituições de ensino. Enquanto educadores, temos a responsabilidade de mudar nossa prática pedagógica frente a atitudes de discriminação. Já que, segundo Cavalleiro (2012), o silêncio e a omissão são quase sempre resultado do despreparo das/os educadoras/es acerca das discussões étnico-raciais. Visto que, a sociedade brasileira necessita de mudanças; e nesse sentido, o negro não pode continuar sendo tratado de maneira desumana e desigual, e a educação tem um importante papel na transformação desse quadro.

O cotidiano escolar pode demonstrar a (re)apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos, assim como os métodos e currículos aplicados, onde percebemos a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a identidade negra. As

representações dos caricaturistas, como aponta Almeida (2019), “vão de críticas à posição social do negro ao ocultamento, passando pelos insultos por meio de piadas e manifestações sutis ou explícitas de preconceito” (p. 319). Baseado nessas premissas e explorando a prática pedagógica, percebemos a importância didática do trabalho que busca enfatizar a necessidade de preparo didático-pedagógico para os profissionais da educação. É crucial incorporar na prática do dia a dia discussões sobre identidade negra e preconceito racial, de modo a combater essas representações distorcidas e promover um ambiente educativo mais inclusivo, respeitoso e antirracista.

Diante disso, partimos do seguinte questionamento: há na literatura infantil elementos antirracistas que contribuam para a construção da identidade negra positiva nas crianças? Com o objetivo de responder a essa questão, iremos verificar nos livros de literatura infantil, são eles: *Ayá mi o já eu não tenho medo* de Jamila Marques e Keise Barbosa, *Joaninha de Mayara Brito e A Rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos* de Dayse Moura, analisando os discursos antirracistas que evitam a perpetuação de estereótipos e desafiam os estigmas impostos para nós comunidade negra, contribuindo assim para a construção de identidades positivas dessas crianças negras.

2 DESENVOLVIMENTO

A transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (1999), propõe a lógica do terceiro incluído, que transcende a dicotomia tradicional do “ou/ou” para um “e/e”, permitindo a coexistência de múltiplas realidades. Nesse sentido, ao aplicar essa lógica, a pesquisa abarca as nuances e contradições presentes nas representações raciais, reconhecendo e valorizando as diversas dimensões e perspectivas que coexistem nos textos e ilustrações analisados. Visto que, essa abordagem é crucial para compreender a multiplicidade das identidades negras e os diferentes modos como elas são retratadas nas literaturas afro-brasileiras.

Para enriquecer a pesquisa, adotou-se uma metodologia integrativa que combina a análise do discurso e a análise de conteúdo. Destarte, que a análise de conteúdo será utilizada com objetivo de identificar e classificar

os temas e padrões nos textos e ilustrações dos livros. Esta fase, contará com um sistema de interpretação desenvolvido para identificar diferentes tipos de conteúdo, como descrições físicas, interações entre personagens e contexto sociocultural que os livros estão inseridos. Posteriormente, essas informações serão organizadas em categorias temáticas como “representação racial”, “interação social”, “contexto cultural” e “mensagens implícitas/explicitas”.

No que tange a análise do discurso, está se concentra em compreender como os significados são construídos e transmitidos através da linguagem e das ilustrações nos livros. Segundo Foucault (1996), “o discurso é uma representação culturalmente construída da realidade, não uma cópia exata”. Nesse sentido, este trabalho buscará identificar os discursos presentes nos livros, focando em como a linguagem é usada para representar os personagens, enredos e situações apresentadas nessas literaturas. Serão examinadas as escolhas de palavras, construções sintáticas e estruturas narrativas, analisando como esses elementos influenciam os discursos presentes nas obras.

Salientando a transdisciplinaridade e lógica do terceiro incluído, conforme discutido por Basarab Nicolescu, e abordando a complexidade das representações raciais nas literaturas afro-brasileiras de maneira mais rica e integrada. Morin (2015) , ao criticar a racionalização moderna e defender a teoria da complexidade, enfatizando a necessidade de reconhecer a interligação entre os elementos hermenêuticos, epistemológicos, éticos, estéticos e políticos na análise do conhecimento. Esta perspectiva é essencial para a análise das representações raciais, pois reconhece a pluralidade de saberes e a diversidade de jeitos de conhecer, o que é fundamental para uma compreensão não-reducionista das identidades negras.

Assim, ao combinar a análise de conteúdo e de discurso com a perspectiva transdisciplinar e o conceito de terceiro incluído, a pesquisa visa não apenas desvelar as representações raciais nas literaturas afro-brasileiras, mas também promover um entendimento mais profundo das identidades negras e das dinâmicas culturais que as moldam. Isso permitirá uma valorização da diversidade e a promoção de uma identidade cultural positiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde as vozes negras sejam plenamente reconhecidas e celebradas.

3 CONCLUSÕES

A valorização das obras de autoras negras é um ato de resistência e celebração, oferecendo às crianças negras não apenas histórias, mas espelhos que refletem suas próprias experiências e identidades. Kilomba (2019) ressalta a urgência de desafiar os estereótipos distorcidos que permeiam o imaginário social, enquanto Lélia Gonzalez (1988), ao afirmar que somos corpo-território, nos lembra que a identidade negra é forjada na vivência e encarnada no corpo negro. Essa compreensão é fundamental para uma análise das representações raciais nas literaturas afro-brasileiras, que não apenas reconhecem, mas também celebram a riqueza, a diversidade e a complexidade das identidades negras. Promover essa educação inclusiva e empática é essencial para honrar as contribuições culturais e históricas das comunidades afrodescendentes, transformando narrativas e construindo um futuro mais justo e equitativo para todos.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida.
– São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: **Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

KILOMBA, Grada. 2019. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó.

TRANSDISCIPLINARIDADE ENQUANTO ABORDAGEM INTEGRADORA PARA OS ESTUDANTES NEGROS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Camila Marques Farias dos Santos¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A transdisciplinaridade busca superar as fronteiras disciplinares tradicionais para abordar a complexidade da realidade de maneira integral. Quando aplicada ao contexto dos estudantes negros na pós-graduação, esta abordagem pode ser uma ferramenta poderosa para promover a integração e representatividade desses estudantes. Este trabalho propõe um modelo integrador de ideias baseado na transdisciplinaridade, com o objetivo de melhorar a experiência acadêmica, social e pessoal dos estudantes negros na pós-graduação. O texto pretende tecer reflexões sobre Morin (2005) e Nicolescu (2000) e os princípios básicos da complexidade e da transdisciplinaridade, articulados com os pensamentos sobre a importância do estudante negro na pós-graduação e a necessidade de uma abordagem integradora.

1 Pedagoga e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, E-mail; camila.fsantos@ufrpe.br

2 DESENVOLVIMENTO

A transdisciplinaridade, enquanto abordagem integradora do conhecimento, oferece uma perspectiva valiosa para entender a experiência do sujeito negro, especialmente no contexto educacional e social. Edgar Morin propõe que a transdisciplinaridade é essencial para captar a complexidade das realidades humanas, e isso inclui as experiências multifacetadas dos estudantes negros na sociedades que são marcados negativamente pelo racismo e pela desigualdade.

A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta (NICOLESCU, 2000, p.12).

Por se tratar de uma abordagem complexa, acreditamos que a transdisciplinaridade aliada as questões de recorte racial, pode promover a integração e a representatividade de estudantes negros na pós-graduação, proporcionando um ambiente mais inclusivo e equitativo. Essa perspectiva integradora, tem como objetivo valorizar a diversidade de conhecimentos e experiências, mas também buscar e criar soluções globais para as barreiras sistêmicas enfrentadas por esses estudantes como o racismo institucional.

A falta de representatividade negra dentro dos programas é uma dessas barreiras sistêmicas. O racismo institucional não se situa apenas em aspectos pessoais e subjetivos, mas está vinculado a problemas de estrutura nas instituições, e que, possui um impacto significativo na educação e no qual pode ser observado em várias facetas do sistema educacional.

Almeida (2018) apresenta o racismo institucional com um olhar avançado nos estudos das relações raciais, pois permite a visão de um racismo que ultrapassa o campo do caráter dos indivíduos e caminha para questões que envolvem o funcionamento das instituições e organizações. Dados do relatório anual do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) mostram que os estudantes negros estão bem abaixo do número de estudantes brancos que é de 58,0% sendo apenas 7,4% de estudantes negros e 21,1% de estudantes pardos no mestrado (BRASIL, 2024).

Mesmo sendo a minoria nos programas de pós-graduação, sabemos da importância que é mudar esse cenário nas universidades, e o quanto as políticas públicas vem sendo importante nesse sentido. Através dessas mudanças, muitos educadores e pesquisadores negros têm desempenhado papéis essenciais nas universidades, trazendo para o centro do debate acadêmico questões relacionadas à história, cultura e direitos dos afrodescendentes em uma perspectiva transdisciplinar e decolonial.

Explorar as questões de identidade cultural e representatividade no contexto acadêmico dos estudantes negros é fundamental por várias razões, tais como: o sucesso acadêmico, o bem-estar e o desenvolvimento pessoal desses estudantes. Trabalhar a transdisciplinaridade nesse contexto implica em enfatizar as interconexões entre os diferentes conhecimentos. Em vez de compartimentalizar a informação, busca-se entender como as diversas disciplinas se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

Nesse sentido, é importante que para além da representatividade docente, também se tenha a organização de um currículo transdisciplinar a fim de combater um currículo único, que cause desvantagens no contexto acadêmico, e que por muito tempo se fez e faz presente nas academias.

Nicolescu (2000) destaca a necessidade da transdisciplinaridade na sociedade moderna, e fala sobre alguns processos de declínio das civilizações como a falta da adaptação das mentalidades a novos saberes, sobre os líderes, mesmo tendo consciência de suas competências, reduzem em racionalizações superficiais.

Mas a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano técnico, a intercessão entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio. Ora, o que vem a ser um líder, individual ou coletivo, senão aquele que é capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina? (NICOLESCU, 2000, p.10)

Neste contexto deve-se então combater pensamentos reducionistas também nos currículos, pensar em currículos transdisciplinares implica em uma crítica às estruturas e práticas racistas que persistem na academia. Tais práticas vão desde a exclusão de determinados conteúdos, a manutenção

de práticas coloniais, a apatia a questionamentos sobre as desigualdades, o baixo acesso a oportunidades de pesquisa e publicação, e por fim na atuação docente.

Deste modo pensar em abordagens transdisciplinares na pós-graduação é levar em conta a complexidade dos sujeitos e seus conhecimentos multidimensionais. Morin (2005) destaca que pensar a complexidade é:

Devemos ter em mente que o pensamento complexo aspira a um saber não fragmentado, não redutor, que reconhece que qualquer conhecimento está inacabado, incompleto, e oferece a possibilidade de ser questionado, interrogado e reformulado. Portanto, as verdades denominadas profundas, mesmo contrárias umas às outras, na verdade são complementares, sem deixarem de ser contrárias (MORIN, 2005, p.7).

Diante disso, o pensamento complexo destaca o diálogo e a cooperação na construção do conhecimento, essa construção tece uma teia entre diferentes culturas e formas de saber, enriquecendo o aprendizado e promovendo a compreensão mútua.

A integração das diversas perspectivas transdisciplinares no currículo acadêmico, promovem um entendimento mais completo e equitativo do conhecimento. Elaborar um currículo acadêmico que integre a transdisciplinaridade para estudantes negros na pós-graduação, envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que valorize e reflita a diversidade de experiências, e as perspectivas de novos conhecimentos. Além disso, é importante proporcionar uma maior atuação de docentes e pesquisadores negros, trazendo-lhes para o ambiente acadêmico, onde iram contribuir com seus pontos de vistas únicos e valiosos baseados em suas experiências de vida como pesquisadoras e pesquisadores racializados.

3 CONCLUSÕES

A transdisciplinaridade enquanto abordagem integradora, permite uma compreensão mais profunda e completa da experiência do estudante negro, ao integrar diferentes campos de conhecimento e considerar a complexidade das interações entre diversas dimensões da vida social. Essa abordagem se torna fundamental para a construção de políticas e práticas

que promovam a justiça social e a equidade racial dentro dos programas de pós-graduação. Assim esta abordagem permite que a pesquisa acadêmica tenha um impacto mais significativo com a presença desses estudantes nos programas de pós-graduação no Brasil.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade, Estudante Negro, Pós-Graduação.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2024-2028** (versão preliminar para Consulta Pública). Brasília, DF: CAPES 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora USP ; Brasília, DF: Unesco, 2000. Apresentação. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511> Acesso em: 20 de jun. 2024.

UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Maria de Fátima Oliveira Batista¹

1 INTRODUÇÃO

Este relato tem como objetivo apresentar a síntese da prática pedagógica realizada na Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte em Nazaré da Mata com quatro turmas dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas (5º Período), Geografia (5º Período), Matemática (2º Período) e Pedagogia (7º Período) no componente curricular “Educação das Relações Étnico-Raciais” durante o primeiro período do ano letivo 2024.

Diante a dificuldade da implementação das Leis 10.630/03 e a 11.645/08, que alteram o Art. 26 A da LDB/1996, quanto a obrigatoriedade da inclusão das histórias e culturas tanto dos povos originários quanto dos africanos e afrobrasileiros no currículo das escolas públicas e privadas, surgiu a inquietação: o que e como o corpo docente está abordando sobre as histórias e culturas dos povos indígena, africano e afrobrasileiro? E o que o corpo discente aprende, mediante a orientação de mudança do currículo?

A decolonização do currículo consiste na organização coletiva com a finalidade de construir o Projeto Político Pedagógico-PPP que tem como característica a participação dos segmentos que compõem a comunidade

1 Professora da Rede pública Estadual de Pernambuco, à disposição da Universidade de Pernambuco-UPE-Campus Mata Norte. Mfatima.batista@upe.br.

escolar com vista a desconstruir as narrativas eurocêntricas impostas no currículo das áreas de conhecimentos na perspectiva de questioná-las na sua dimensão reducionista e mostrar a emergência de incluir a diversidade e a pluralidade de narrativas que concebem diferentes verdades e relatos da realidade do modo de ser e estar no mundo e construção do conhecimento.

Nesse sentido, considere os períodos e a faixa etária do corpo discente para fazer um levantamento a partir da (re)memória sobre que os mesmos vivenciaram e aprenderam sobre as histórias e culturas dos povos indígena, africano e afrobrasileiro na educação básica?

Memória, segundo Von Simson (2003), consiste na capacidade humana de guardar fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações. Contudo, a autora caracteriza a memória individual, que diz respeito as experiências guardadas pelo indivíduo que são influenciadas pela memória coletiva, ou seja, pelo grupo social onde foi formado. Como a formação docente é influenciada pelo eurocentrismo, trato a (re)memória com vistas a compreender até que ponto influencia na prática docente.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No plano de ensino apresento a questão: Por que educar para as relações étnico-raciais? para todos os cursos, considerando as especificidades de cada um. Para responder foram vivenciados pesquisa, leitura, análise, debate e sistematização das descobertas no portfólio. Exceto a turma de Matemática, que concluiu com a Mostra: Uma breve reflexão sobre Etnomatemática sobre a importância do jogo africano e indígena como estratégia didática para refletir o racismo no ambiente escolar;

Em Ciências Biológicas perguntei: Onde está a representação dos povos originário, africano e afrobrasileiro no livro didático de Ciências Biológicas?

No curso de Geografia: No pensar geograficamente destacando as categorias basilares da Geografia (espaço geográfico, lugar, território, paisagem) na educação das relações étnico-raciais.

Na área de Matemática, foi apresentada a discussão sobre a pedagogia da etnomatemática, que segundo D’Ambrósio (2005), compreende a

reflexão com o corpo discente acerca do princípio ético quanto ao estudo da pluralidade cultural em que possibilita ao indivíduo conhecer-se, conhecer a sua cultura e respeitar o modo de saber e fazer de outras culturas;

Na turma de Pedagogia, que cumpria o Estágio Supervisionado 3 – Gestão e Coordenação Pedagógica, solicitei que observação e registro da representação dos povos originário, africano e afrobrasileiro no mural, no acervo da biblioteca escolar, como também saber da coordenação pedagógica e gestão escolar como era abordada a discussão étnico-racial no planejamento das atividades.

Em todos os encontros as turmas se organizaram em semicírculo. Em meio a sala foi exposto um tapete expondo livros técnicos e literários sobre a temática, cartazes, objetos com a finalidade de contextualizar a roda de conversa, através das apresentações da professora, e estudantes. Continuando, o corpo discente organizado em pequenos grupos, com vistas a (re)memorar sobre as histórias e culturas dos povos originário, africano e afrobrasileiro, o que vivenciaram e aprenderam no período da Educação Básica e depois socializaram.

3 RESULTADOS

Mediante as respostas, a conclusão foi que o processo de ensino tanto nas etapas do Ensino fundamental e Ensino Médio, consistia em aula expositiva dos conteúdos e das datas comemorativas. A participação das/os estudantes ficava limitada aprender as músicas, desenhar, pintar, elaborar atividades como cartazes, apresentação de personagens se caracterizando sobres os povos indígenas e afrobrasileiro; convite de grupos de indígena ou de capoeira para apresentação. Portanto, a abordagem docente, foi panorâmica, com base na concepção eurocêntrica, fundada na colonialidade do saber e do poder, como afirma Pinheiro (2023), o poder que impõem no currículo escolar a narrativa historiográfica dominante.

Na concepção estereotipada referente tanto aos povos originários quanto aos africanos e afro-brasileiros, a turma do 5º Período de Ciências Biológicas constatou que o livro didático de Ciências Biológicas do Ensino Fundamentas dos Anos Iniciais, que embora apresente esses grupos sociais, ainda os apresentam de maneira estereotipada, as informações

são apresentadas no formato de curiosidades. A turma concluiu que isso impossibilita a compreensão do reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnica na escola.

No que diz respeito as datas comemorativas, dia 19 de abril, “Dia do Índio”, Dia do Folclore, 22 de agosto abordado como resgate da cultura de povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, em meio à ideia de passado. A concepção esta, segundo Santana (2020), um conjunto de práticas e narrativas das expressões culturais populares apresentadas de maneira superficial e estereotipada. Ou seja, a escola trata as manifestações culturais dos povos originário, africano e afrobrasileiro, de maneira preconceituosa.

A data comemorativa “Dia Nacional da Consciência Negra”, segundo a Lei 10.639/2003, altera o Art, 79-B, da LDB². Toda as turmas viram como avanço, porém, vivenciado com certo limite, como, exposição oral pelo/a professor/a, apresentação de vídeos, pesquisa sobre culinária, vocabulário, brincadeiras e costumes para apresentação em cartazes; danças típicas, performance dramatizada, leitura de obras literária como: A escrava Isaura, O Cortiço e O navio negreiro, todavia, abordadas de maneira hierarquizada implicitamente.

Esta visão diz respeito a história única, como afirma Adichie (2019, 26), ao destacar em seu livro, “O perigo de uma história única”, afirmando: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos.” O que a autora quis dizer que as histórias tanto dos povos originários quanto dos africanos e afrobrasileiros, não podem ficar reduzidas ao período da escravidão como pessoas submetidas a força de outro. Tais grupos também têm as suas histórias de ser e estarem nos movimentos de (re)sistência.

Fortalecer a política de formação docente, segundo a turma Pedagogia. Expliquei que o componente curricular em tela é resultado da orientação da DCN³ com a Resolução n° 1/2004, no Art. 1° ao orientar as instituições programas de formação inicial e continuada de professores, nos “§ 1° As

2 Lei n° 9.394/1996, promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O portfólio, possibilitou tanto a professora mediadora quanto ao corpo discente a reflexão sobre emergência de aprofundar a compreensão dos conceitos essenciais no enfrentamento ao racismo estrutural no âmbito escolar.

4 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo de uma História Única. 1ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acessado em 20.04.2019.

FINETO, Maria Aparecida dos Santos; ELIAS, Rizek, Henrique. A Africanidade presente. na Matemática: Uma Coletânea de Atividades. Disponível: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/31548/2/relacoeseticoraciaismatematica_produto.pdf. Acessado em: 26.04.2024.

PINHEIRO, B. C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. Disponível: https://books.google.com/books?id=YL2xEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22B%C3%A1rbara+Carine+Soares+Pinheiro%22&hl=ptPT&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwieifiyJGIAXVdqJUCHSKdGcY-Q6AF6BAgMEAI. Acessado em: 20.04.2024

SANTANA, Clíssio Santos. Os laços entre discriminação cultural e o conceito de folclore. Disponível: <http://www.fpc.ba.gov>.

[br/2020/08/19/diadohistoriador-os-lacos-entre-discriminacao-cultural-e-o-conceito-de-folclore-2/](http://www.fics.edu.br/2020/08/19/diadohistoriador-os-lacos-entre-discriminacao-cultural-e-o-conceito-de-folclore-2/). Acessado em 01.08.2024.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai. 2003. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index>. Acessado em 24.08.2024.

VIVÊNCIAS ESCOLARES, COMPREENSÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES EM TORNO DOS SABERES AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariele Leandra Souza Wanderley da Silva¹
João Paulo Silva²
Luciana Araújo Cavalcanti³

1 INTRODUÇÃO

O relato que apresentamos é fruto da experiência acadêmica na Graduação em Química (Licenciatura) do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE) durante o desenvolvimento da Disciplina “Políticas Educacionais - Organização e Funcionamento da Escola Básica”. Como parte da Avaliação, a docente responsável nos propôs que pesquisássemos entre outros estudantes, licenciandos, jovens no Ensino Médio e professores atuantes na Educação Básica sobre as vivências escolares, conhecimentos em torno da História, Cultura e Saberes indígenas, afro-brasileiros e de África. Também era objetivo da pesquisa

- 1 Graduanda do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal – UFPE, mariele.leandra@ufpe.br
- 2 Graduando do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal – UFPE, joao.psilva8@ufpe.br
- 3 Licenciada em História, UFPE, e Doutoranda em Educação pelo PPGEdU/UFPE, lucianaac.prof@gmail.com

proposta perceber os níveis de conhecimento dos docentes em torno das leis 10.639/03 e 11.645/08.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 representam uma importante alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, visando promover a integração dos saberes e histórias de todos os povos que constituíram o que viemos a chamar “povo brasileiro”. Uma maior pluralidade nos conteúdos, rompendo com a colonialidade e o branqueamento da História Brasileira é, em nossa compreensão, fundamental para a superação das desigualdades e o combate ao racismo estrutural.

Especificamente, as referidas leis estabelecem a obrigatoriedade da oferta de ensino da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica Brasileira.

Em diálogo com a professora optamos pelo preenchimento de Formulários Digitais (Google Forms) e Entrevistas (presenciais ou remotas) com professores dos municípios Catende-PE e Toritama-PE Também aplicamos formulários entre os estudantes para averiguar a familiaridade destes com temáticas e conteúdos referentes à África, sua importância na História Brasileira, à diversidade dos povos originários e as perspectivas denominadas afro-brasileiras.

Partilharemos neste trabalho as reflexões construídas nesta vivência pedagógica, bem como algumas percepções em torno de dados encontrados por nós e nossos colegas que, lamentavelmente, demonstram que o Ensino previsto pelas leis citadas ainda está longe de ser implementado nas escolas de nosso recorte de análise, espelhando dados presentes em diversas outras pesquisas.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica vivenciada por nós começou a partir de uma dinâmica realizada pela professora da Disciplina onde fomos provocados a externar como percebíamos o nosso próprio conhecimento em torno dos elementos culturais e históricos afro-brasileiros, indígenas e africanos, após termos estudado o conteúdo das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A dinâmica seguia com uma outra provocação: como, no Ensino de Química, poderíamos inserir saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas?

Neste ponto, debatemos sobre a abordagem colonialista da compreensão de Ciência e Conhecimento científico presente em nossas formações escolares e acadêmicas. Ao fim do debate iniciado com esta dinâmica, a professora propôs que consultássemos outros licenciandos, estudantes do Ensino Médio e Professores da Educação Básica sobre as suas próprias vivências em torno destes saberes e o conhecimento das leis citadas.

A proposta da professora era simples, objetiva, com um número restrito de sujeitos a serem ouvidos ou consultados com a finalidade de tornar viável esta pequena pesquisa em nosso entorno no decorrer de um semestre letivo (duração da Disciplina). No entanto, nossa curiosidade pelo tema e a facilidade ofertada pelas tecnologias digitais nos permitiu ir além, com um universo pesquisado muito maior através das ferramentas Whatsapp e Google Formulários.

Como produção final de nossas pesquisas e ferramentas da Avaliação, nos foi proposto a produção de síntese crítica das informações por nós encontradas e a socialização em Roda de Diálogo com o conjunto da turma dos nossos resultados.

Chamou-nos a atenção unanimemente como os dados obtidos por cada grupo, em distintos municípios do Agreste Pernambucano, eram parecidos. Assim como, percebemos a persistência de problemas apontados em artigos e textos de apoio consultados durante nosso estudo.

3 RESULTADOS

A reincidência de respostas, entre professores e estudantes, de que o contato com as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas se davam em comemorações e datas específicas foi um ponto de destaque em nossa pesquisa e nas pesquisas socializadas por outros colegas. Enquanto estudantes de Química, também nos chamou a atenção o fato de muitos professores compreenderem que os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas seriam muito difíceis de serem inseridos em componentes curriculares fora das Ciências Humanas.

Inclusive, entre professores que ressaltaram a importância das leis e das perspectivas curriculares por elas trazidas, foi frequente a afirmação da expectativa que os saberes destacados na legislação fossem trabalhados

nas escolas pelos colegas de Artes, História, Sociologia e Filosofia apenas. Este dado nos alerta para a preparação ainda incipiente tanto nas licenciaturas quanto na formação continuada no interior das redes de ensino no sentido da sensibilização, aprofundamento e criação de estratégias didáticas para a presença interdisciplinar dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas nas escolas.

Constatamos a precariedade da implementação das referidas leis, bem como muitas fragilidades no trabalho de supervisão das redes municipais e estadual de educação, assim como as gestões escolares para fazer valer a intenção de diversificar e tornar o Currículo da Educação Básica mais plural e inclusivo.

Observamos coincidências de dados obtidos por outros colegas que realizaram o mesmo trabalho e na Bibliografia de Apoio à nossa atividade pedagógica.

Após, respectivos 20 e 15 anos de promulgações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é problemática a persistência de argumentos como ausência de orientação, formação continuada e de material didático e recursos para a garantia de um ensino interdisciplinar que contemple os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas em nossa Educação Básica.

4 REFERÊNCIAS

ROCHA, Luis Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) Programa de Pós-Graduação em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

02

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS DE ÁREAS PROTEGIDAS

Solange Fernandes Soares Coutinho¹
Tarcísio dos Santos Quinamo²
Edneida Rabelo Cavalcanti³

1 INTRODUÇÃO

O trabalho deriva-se de pesquisa concluída que trata Unidades de Conservação (UCs) como Lugares Educadores e aborda a contribuição da Educação Ambiental (EA) na construção colaborativa de representações cartográficas de duas UCs Federais: a Reserva Extrativista (Resex) Acaú-Goiana, que abrange 6,68 mil hectares de área estuarina e costeira nos municípios de Goiana, em Pernambuco, e de Caaporã e Pitimbu, na Paraíba, e tem seis comunidades pesqueiras artesanais como beneficiárias; e o Parque Nacional (Parna) do Catimbau, com área de 62.294,14 hectares do bioma Caatinga, situado em partes dos municípios pernambucanos de Buíque, Ibimirim e Tupanatinga. As UCs no Brasil foram instituídas pelo

- 1 Mestre em Geografia. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco e professora da Universidade de Pernambuco. E-mail: solange.coutinho@fundaj.gov.br. ORCID 000-0001-5507-8655
- 2 Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFPB/Prodema. Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: tarcisio.quinamo@fundaj.gov.br. ORCID 0000-0002-8639-7250
- 3 Doutora em Engenharia Civil (Tecnologia Ambiental e Recursos Hídricos) pela UFPE. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: edneida.cavalcanti@fundaj.gov.br. ORCID 0000-0002-9737-9736

Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) através da Lei N° 9.985/2000 e regulamentadas pelo Decreto N° 4.340/2002, correspondendo a um dos tipos de Áreas Protegidas (Brasil, 2000).

A pesquisa utilizou abordagem quali-quantitativa, e a construção das representações cartográficas se deu durante as oficinas realizadas em cada UC objeto do estudo, compreendendo: Educomunicação; Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental; e Revelando a Qualidade Ambiental através de Imagens. Parte-se do pressuposto de que a Educação Ambiental é um processo contínuo de compreensão do ambiente como produto das diferentes interações e interdependências entre todos os seus elementos – ecológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e quaisquer outros que a qualquer tempo possam interferir na sua constituição e, por decorrência, na sua qualidade. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída em 1999 e regulamentada em 2002, conceitua a EA como,

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999).

No que corrobora a Política de Educação Ambiental de Pernambuco, instituída em 2019 e regulamentada em 2022, quando entende a EA

Como um processo contínuo, dinâmico, crítico, transformador, participativo e interativo de aprendizagem para a construção de valores, conhecimentos, habilidades, atividades e competências individuais e coletivas que sejam direcionadas à promoção do exercício da cidadania na relação entre sociedade e natureza buscando a sustentabilidade, considerando a justiça social e o equilíbrio ecológico, enquanto fatores essenciais à proteção do meio ambiente e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida (Pernambuco, 2019).

Lembrando, ainda, que o Programa de Educação Ambiental de Pernambuco traz como uma das suas Linhas de Ação “Educação Ambiental como Instrumento de Gestão”, com o objetivo de criar mecanismos para instrumentalizar a população a participar dos diferentes processos de gestão em nível local e regional, visando a sustentabilidade (Pernambuco, 2015).

O reconhecimento da EA como um processo contínuo direcionado à construção de valores a partir do conhecimento e compreensão da integração das dinâmicas dos sistemas ecológicos e sociais possibilita a sensibilização dos atores envolvidos, motivando mudanças de valores. O entendimento de que os serviços ecossistêmicos prestados pelos elementos naturais do meio conduzem a modificações nos hábitos e ações individuais e de grupos, ultrapassando entendimentos relacionados ao determinismo geográfico, é um exemplo da importância em trabalhar na compreensão da interação, interdependência e no sentido da coexistência. Nesse contexto, a pesquisa buscou promover a construção colaborativa de representações cartográficas das UCs já citadas, levando em consideração as discussões e construções ocorridas nas oficinas realizadas.

Na oficina de Educação Ambiental buscou-se identificar os problemas ambientais, suas causas, os agentes para cada uma das causas identificadas, as consequências e a reflexão sobre as formas de solucioná-los ou minimizá-los, indicando não só o que pode ser feito, mas como isso pode se dar. Isso contribuiu para a localização deles em um mapa base que foi continuamente construído coletivamente durante os encontros.

Ao mesmo tempo que as representações cartográficas iam sendo construídas, o processo no qual se davam propiciava conhecimento e compreensão do ambiente em função dos elementos que formavam a sua base – vegetação, corpos d’água, vias de acesso e a delimitação de cada UC trabalhada. Esse trajeto aconteceu numa crescente de percepções, memórias de trajetos e de vivências nos territórios e, ao final das oficinas, foi apresentado como produto final, resultado de um significativo trabalho coletivo que traduz a abordagem a partir da perspectiva da EA. Toda a riqueza desse percurso, principalmente no sentido de reconhecimento e pertencimento dos participantes em relação às UCs trabalhadas, demonstra seu potencial de contribuição para a gestão de Áreas Protegidas.

2 DESENVOLVIMENTO

As representações cartográficas proporcionaram a localização de aspectos das vivências pessoais, o que propiciou a participação ativa na construção de um instrumento de gestão que se constituiu a partir da sensibilização propiciada pela Educação Ambiental no reconhecimento dessas UCs como áreas que necessitam de proteção efetivas, possibilitou que os participantes se sentissem incluídos e, assim, terem oportunidade de localizar problemas de várias ordens e dar sugestões para soluções ou minimizações deles de forma contextualizada – de acordo com as especificidades locais que tão bem conhecem e, assim, poder ainda mais certificar como verdadeiro o potencial educador que as Unidades de Conservação possuem (Coutinho *et al*, 2022).

A Educação Ambiental leva à compreensão adequada dos sistemas ecossociais, permitindo modificações de hábitos não adequados à sustentabilidade e a prática de ações a partir da consciência ambiental adquirida através da sensibilização ecológica emanada do saber ambiental. Esse saber permite o entendimento da corresponsabilidade de fazer parte do ambiente, com direitos e deveres direcionados à melhor qualidade de vida no sentido da convivência atrelada à coexistência em um planeta único.

Nesse contexto, além de se promover a apropriação de técnicas e modos de representações cartográficas, estar-se-ia dando “voz” a grupos sociais historicamente excluídos nos processos de tomada de decisão a partir das suas consciências ambientais (Quinamo *et al*, 2022).

Considera-se, pois, os mapas como produtos ativos e atemporais quando se quer conhecer/comparar a representação de um determinado recorte ou ainda para se refletir sobre as circunstâncias políticas e/ou objetivo das suas elaborações em uma base geográfica.

3 CONCLUSÕES

As representações cartográficas, impressas ou digitais, com informações geográficas dos elementos físicos e humanos do lugar, quando construída com a contribuição da Educação Ambiental permite que as pessoas tenham conhecimento dos contextos, como localização de atividades

de pesca, ocorrências de tipos diferentes de atrativos turísticos, empresas poluidoras, lixões etc., junto a representações da hidrografia, relevo, solos, cobertura vegetal e elementos do clima que, por exemplo, podem em muito contribuir para o planejamento e a gestão em diferentes âmbitos. Em especial quando nelas estão presentes a plotação de elementos indicados por pessoas que têm o conhecimento a partir das suas vivências, como já mencionado, sem se ater a escalas que impedem determinadas representações seja por questões técnicas, seja por objetivos específicos.

Ressalta-se, finalmente, a importância das informações que compõem uma representação cartográfica viva, derivada do envolvimento direto das pessoas a partir da sensibilização ofertada pela Educação Ambiental com base na compreensão dos sistemas ecológicos e sociais. Reconhecer-se no mapa, no croqui, no desenho, perceber-se protagonista, compreender que representar significa escolher o que e como será feito, identificar o potencial que esse instrumento possui para a atuação dos diversos segmentos envolvidos na gestão das UCs, é algo que pode propiciar outras formas de participação da sociedade no que toca às áreas protegidas.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. **Lei N° 9.795** que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: DOU, 1999..

COUTINHO, Solange Fernandes Soares; CAVALCANTI, Edneida Rabelo; ALBUQUERQUE, Juvenita Lucena de; QUINAMO; Tarcísio dos Santos. O poder da Imagem na Percepção de Unidades de Conservação como Lugares Educadores. In: SEABRA, Giovanni (org.). **Educação Ambiental: uso, manejo e gestão dos recursos naturais.** Livro 1. Ituiutaba, MG: Barlavento, 2022. p. 509-520.

PERNAMBUCO, Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Fernando de Noronha. **Programa de Educação Ambiental do Estado de Pernambuco.** Recife: DOE, 2015.

PERNAMBUCO, Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Fernando de Noronha. **Lei N° 16.688** que institui a Política de Educação Ambiental do Estado de Pernambuco. Recife: DOE, 2019.

QUINAMO, Tarcísio dos Santos; ALBUQUERQUE, Juvenita Lucena de; CAVALCANTI, Edneida Rabelo; COUTINHO, Solange Fernandes Soares. Mapeamento Participativo como Instrumento Metodológico no Processo Educativo em Unidades de Conservação. In: SEABRA, Giovanni.

Educação Ambiental: uso, manejo e gestão dos recursos hídricos. Ituiutaba, MG : Barlavento, 2022. Livro Eletrônico 2. p. 521-532.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Mapeamento Colaborativo; Unidades de Conservação como Lugares Educadores.

ARTE, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: UTILIZANDO AS ARTES PLÁSTICAS COMO MEDIADORAS DA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

Mariana Guenther¹

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem como princípio a sensibilização do público quanto aos impactos que causamos ao meio ambiente e as possíveis soluções para mitigá-los. Através da sensibilização é possível promover a mudança de hábitos, o desenvolvimento da cidadania, e a conscientização do nosso papel transformador, peça chave na construção de uma sociedade sustentável, social, econômica e ecologicamente (Guenther, 2023).

A Arte, como linguagem aguçadora de sentidos, estimula a percepção e permite o desenvolvimento da capacidade crítica e da criatividade, atuando como mediadora entre os seres humanos e o mundo que os cerca (Barbosa; Coutinho, 2009). As artes plásticas incluem todas as formas de expressão por meio de manuseio de materiais, como pintura, escultura, desenho, gravura, fotografia, bordado. A linguagem artística é capaz de transmitir informações que atingem o interlocutor através da emoção, gerando muitas vezes mais impacto do que a linguagem falada ou escrita.

Assim, a Educação Ambiental através da Arte, e mais especificamente através das artes plásticas, pode ser capaz de promover uma sensibilização

1 Professora Associada e Livre Docente da Universidade de Pernambuco - PE, mariana.guenther@upe.br

mais eficiente e duradoura, uma vez que interage com sentimentos e emoções específicos do indivíduo.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato traz a experiência de uma atividade realizada no âmbito do componente curricular “Educação Ambiental” do curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco que teve como objetivo trabalhar a Educação Ambiental através das Artes Plásticas a fim de propiciar aos estudantes a experiência de utilizar outras linguagens diferentes da escrita e da fala para se promover a sensibilização ambiental do público.

Neste componente curricular, que se trata de uma Disciplina Curricular de Extensão (DCExt) busco sempre envolver os estudantes em práticas educativas utilizando metodologias ativas, para que os mesmos possam vivenciar a Educação Ambiental através de suas próprias ações e produções. Nesse processo as bases científicas dos temas propostos são intensamente trabalhadas, de forma que todo o material produzido seja baseado em evidências científicas, aliando a educação científica à Educação Ambiental. Assim, teoria e prática são integradas no processo de ensino-aprendizagem fortalecendo as habilidades e competências esperadas para o profissional biólogo (Guenther, 2019; 2021; 2023).

Ao longo do semestre, começamos explorando as bases teóricas da Educação Ambiental, com a apresentação e discussão dos conceitos, histórico e aspectos legais da Educação Ambiental no Brasil, e as definições e exemplos da aplicação da Educação Ambiental nos espaços formais e não formais de ensino, bem como as práticas informais de educação. Esse bloco teórico é baseado em aulas expositivas, na análise de documentos e na discussão de artigos científicos.

Em seguida passamos para a parte prática, onde foram primeiramente definidos os temas e os problemas ambientais que cada estudante desejaria abordar na produção do seu material. Os temas foram apresentados e discutidos em sala de aula, momento em que eu, como docente e orientadora, propus ajustes e indiquei bibliografia para o aprofundamento da pesquisa sobre o problema proposto.

Uma vez definidos os temas, foram definidas as linguagens a serem desenvolvidas dentro do universo das artes plásticas: pintura, gravura, fotografia, escultura, desenho, ou qualquer outra expressão que surgir no momento dessa definição. E a partir daí, os estudantes partiram para a produção dos seus materiais, sempre sob a minha supervisão e fornecendo materiais, dicas e sugestões para o aprimoramento das obras.

A culminância do semestre foi a exposição das obras para o público. Realizamos a exposição das obras no Parque Estadual Dois Irmãos, no Domingo no Parque, evento que ocorre a cada primeiro domingo do mês onde são abrigadas várias ações de Educação Ambiental para o público visitante.

Nossa exposição contou com 20 obras que versaram sobre os seguintes temas: poluição por plásticos e microplásticos nos oceanos; queimadas; interações com animais silvestres em ambientes urbanos; resíduos sólidos e arbovíroses; descarte incorreto de medicamentos no ambiente; branqueamento de corais; incidentes com tubarões; poluição por corantes de jeans; extinção da biodiversidade; efeito dos agrotóxicos na saúde e no meio ambiente; efeitos da mineração ilegal sobre o meio ambiente; poluição por óleo nos oceanos; resíduos sólidos e enchentes; esgotos e marés vermelhas; impactos de embarcações sobre a fauna litorânea; e impactos ambientais e sociais da moda.

Recebemos cerca de 80 visitantes durante a exposição, que incluíram crianças, jovens, adultos e idosos, sempre muito interessados nas explicações dos estudantes sobre suas obras, fazendo perguntas e comentários interessantes e pertinentes. Seguem abaixo algumas imagens do evento (Figura 1).

Figura 1. Imagens da exposição Arte e Educação Ambiental realizada no Parque Estadual Dois Irmãos.



Fonte: A autora.

3 RESULTADOS

A experiência foi extremamente satisfatória e engrandecedora para todos, tanto os estudantes expositores, quanto o público visitante. Trouxemos temas inquietantes, que geram emoções variadas, mas sempre com o cuidado de explicar tanto os problemas quanto as soluções, principalmente para as crianças. O foco da exposição foi alertar para os perigos e mostrar que existem caminhos para se evitar tal degradação. O público interagiu fortemente com a equipe, relatando experiências sobre os temas abordados, mostrando que a exposição promoveu uma sensação de pertencimento ao meio ambiente degradado, uma reflexão sobre a responsabilidade de cada um, e um desejo de mudanças, individuais e coletivas.

Uma das estudantes que produziu uma obra sobre a poluição por plásticos e seus efeitos nas tartarugas marinhas distribuiu pirulitos para as crianças, e nesses pirulitos vinham uma etiqueta explicando onde a embalagem deveria ser descartada, para evitar que chegassem ao oceano e prejudicassem a vida marinha. São pequenas atitudes que fazem uma

enorme diferença, principalmente quando são voltadas para o público infantil.

Em relação à formação dos nossos estudantes, a produção artística voltada para a Educação Ambiental permitiu o desenvolvimento e/ou reconhecimento de habilidades e competências pouco exploradas no curso de Ciências Biológicas além de ter proporcionado uma experiência inovadora e rara ainda que extremamente relevante para o profissional biólogo que pretende atuar na área de Educação Ambiental, ampliando suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Após a exposição tivemos um momento de avaliação da ação, onde os estudantes relataram suas impressões, suas expectativas e suas maiores dificuldades. Para muitos deles foi o primeiro contato com o público em uma atividade extensionista como esta, e por isso se sentiram ao mesmo tempo apreensivos e desafiados no início, e maravilhados com a experiência ao final. Muitos perceberam a dificuldade de adequar o discurso para a faixa etária do público, seja ele criança, jovem, adulto ou idoso, e se sentiram satisfeitos com o resultado. As respostas do público, principalmente das crianças, foram, muitas vezes, surpreendentes, por quão profundo tenha sido o entendimento dos problemas e as propostas de cada um por soluções.

Por fim, essa experiência mostrou que essa ação atingiu os objetivos de contribuir para a sensibilização dos problemas ambientais expostos e para uma formação de excelência para nossos estudantes, através da implementação de práticas pedagógicas inovadoras como esta, integrando ensino, pesquisa e extensão. As obras expostas tiveram um grande impacto sobre o público, suscitando as emoções e reflexões esperadas e tão necessárias para a promoção de mudanças concretas de hábitos e atitudes em relação ao meio ambiente.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009.

GUENTHER, Mariana. Educação ambiental no ensino superior: um relato de experiências. Recife: EDUPE, 2019.

GUENTHER, Mariana. Educação, ciência e sustentabilidade: integrando caminhos e saberes. Recife: EDUPE, 2023.

GUENTHER, Mariana. Oficinas de educação ambiental: ações locais, efeitos globais. Recife: EDUPE, 2021.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS E DE IDENTIDADE ECOLÓGICA

Aline Alves Cavalcanti¹
Vera Lúcia Chalegre de Freitas²

1 INTRODUÇÃO

As questões ambientais, consolidadas pelo sistema capitalista, teve por base a acumulação do capital, bem como o incentivo desenfreado do consumo. Esses foram mais enfatizadas e agravadas, a partir da década de 1980, com a explosão da globalização, que tinha como intuito assemelhar os avanços das civilizações do mundo, nos moldes dos “capitalistas norte-americano” (Pereira; Curi, 2012, p. 36).

O contexto ambiental mundial atualmente é a consequência de uma sociedade erguida, durante milênios, por pensamentos ultrapassados quanto ao crescimento econômico e meio ambiente, sendo o discurso enunciado nos meios midiáticos de que para avançarmos era preciso destruir o meio ambiente. Pautando-se na afinidade com o assunto, a principal motivação para sustentar o presente trabalho, reside na importância e relevância que o tema possui para o discurso e a prática dos Objetivos do Desenvolvimento

1 Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - UPE - Garanhuns. Email: aline.alves@upe.br.

2 Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – UPE - Garanhuns. Bióloga (UFRPE). Doutora em Educação (UFRN). Pós - Doutora em Educação (UFPel). Líder do Grupo Interdisciplinar de Representações Sociais e Formação em Educação e Meio Ambiente – GIRSFEMA (CNPq/UPE). Email: vera.chalegre@upe.br.

Sustentável (ODS), proposto em 2015 na Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), composta por 193 Estados-membros da ONU. Nessa assembléia definiu-se metas mundiais, especialmente quanto a discussão e a busca de soluções para erradicar pobreza, agricultura sustentável, mudanças climáticas, energia limpa e acessível para todos, vida nas suas mais diferenciadas formas, saúde e bem-estar para todos, consumo e produção de forma responsável, educação de qualidade e igualdade de gêneros, paz e justiça, entre outras metas (ONU, 2015).

Desse modo, estudar a influência da EA para difundir conhecimentos ambientais, como: meio ambiente, impacto ambiental e desenvolvimento sustentável, entre outras temáticas, nos permite uma melhor compreensão da relação homem-natureza-sociedade, visando uma sociedade mais sustentável.

Partimos do pressuposto que a EA pode ser uma poderosa ferramenta difusora de conhecimentos e conscientização ecológica. Essa EA, permite sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância da proteção do meio ambiente e promover mudanças em seus comportamentos e práticas cotidianas.

Nesse olhar, pode-se dizer que a degradação ambiental é uma pauta que já não é mais atual e que, portanto, deve ser levada a sério. Isto porque o modelo “sustentado” atual e desigual não pode mais ser perpetuado. A questão ambiental é um dos grandes desafios do século XXI e exige soluções inovadoras e efetivas para a promoção da sustentabilidade do planeta.

Carvalho (2004) nos diz que o surgimento da questão ambiental é um problema que afeta o destino das civilizações e que tem causado mobilizações entre governos e a sociedade civil e que concernente as últimas décadas, tem se instituído um conjunto de práticas sociais que estão voltadas para o meio ambiente. Essas questões ambientais, conforme a referida autora, viabilizam ações nos âmbitos de legislações, mas também em grupos, associações e movimentos ecológicos, ocorrendo essas iniciativas de forma lenta e diferenciada entre as instâncias de governos, organizações e a própria sociedade civil (Carvalho, 2004).

Do exposto, este trabalho tem como objetivo compreender a Educação Ambiental como contribuinte na difusão de conhecimentos ambientais e da

construção de uma consciência ecológica, conseqüentemente contribuir com a formação de educadores/educandos ambientais.

A opção metodológica é a pesquisa bibliográfica e documental, natureza qualitativa, descritiva e exploratória.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMPO DO SUJEITO ECOLÓGICO E DAS RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS

A educação ambiental surge como ferramenta essencial no envolvimento de conhecimentos em defesa da qualidade de vida e reflexão sobre a situação ambiental do planeta (Torres; Pacheco; Santos, 2021, p. 08). Com isso, Leff (2001) aponta que a crise ambiental não compete somente na forma ecológica, mas também uma crise de conhecimentos. Essa crise destaca a necessidade de uma EA que possa transcender as barreiras disciplinares e culturais.

O entendimento que as civilizações, ao longo do tempo, compartilharam diferentes maneiras de ver o meio ambiente que os cercavam, entra em conexão sobre a formação de seu sujeito ecológico, que Carvalho (2004) deixa em evidência não apenas uma maneira pessoal de ser, porém, o mais importante é a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. A autora ainda pontua que “mobiliza sensibilidades que podem ser experienciadas por muitos segmentos de nossa sociedade” (Carvalho, 2004, p. 55).

Essa sensibilidade foi vista no livro “Primavera Silenciosa”, Rachel Carson (2010). A eminente pesquisadora chamou a atenção do mundo quanto aos efeitos danosos dos pesticidas sobre o meio ambiente e inclusive no leite materno.

Atualmente existem consensos na sociedade sobre a gravidade dos problemas ambientais. Para Guimarães (2013) em um ponto de vista educacional, acredita-se que a transformação da sociedade é, ao mesmo tempo, causa e consequência da transformação de cada ser, como indivíduo. Isso mostra que mesmo com a atuação coletiva da EA, se faz necessário uma abordagem das reais transformações na sociedade. Para tal, “a EA fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental” (Carvalho, 2004, p.

62). Destaca assim, as múltiplas facetas de compreensão da experiências, enquanto indivíduo ou do coletivo social frente as suas relações com o meio ambiente que os rodeiam.

Pautando-se na relação sujeito e ambiente, podemos destacar a necessidade da responsabilidade socioambiental que está ligada a ações que respeitam o meio ambiente e a políticas que tenham como um dos principais objetivos a sustentabilidade socioambiental. Essa, sustentabilidade socioambiental, emerge com um condutor ético em um mundo de relações sociais e ambientais, em que as ações humanas exercem significativos impactos sobre o planeta, conseqüentemente sobre a sociobiodiversidade (Carvalho, 2004). Nesse olhar, a autora chama a atenção quanto a evitar o “[...]equívoco de tratar a natureza e o mundo humano como independentes e antagonicos entre si” (Carvalho, 2004, p. 64).

É fundamental compreender a interação permanente entre sociedade e natureza que permeiam as mudanças ecossociais, ecoculturais, buscando-se por meio dos conhecimentos e das práticas da sustentabilidade ambiental um alcance necessário a uma consciência ecológicas e sua conseqüente conscientização da população quanto aos riscos que a natureza e a sociedade enfrentam na contemporaneidade.

Contemplar tais objetivos na construção do saber ambiental, contribui para a formação de sujeitos ecológicos, críticos e envolvidos nas responsabilidades socioambientais. Diante da construção do saber ambiental e dos benefícios que essa construção pode ser assumida, como prática ambiental, é que Batista e Paula (2014) nos chamam a atenção, ao referenciar que:

[...]o conhecimento adquirido levará a alterações informacionais perante certos hábitos e conhecimentos irrisórios, onde a sociedade se verá capaz de tomar novas atitudes diante de ações ambientais na percepção da sensibilização de suas responsabilidades próprias, que pode ser um processo rápido ou não; depende de cada pessoa (Batista; Paula, 2014, p. 72).

Para Leff (2009, p. 18) o saber ambiental busca “conhecer o que as ciências ignoram [...] o saber ambiental constrói novas realidades”.

A EA, desempenha um papel fundamental na formação desse sujeito ecológico consciente e responsável, incorporando a si a relação socioambiental, como compromisso intrínseco a nossa existência e permanência no

planeta. Ao reconhecer a importância do sujeito ecológico, evidenciamos não apenas um dever, mas uma conexão com a vida em todas as suas formas. A busca por práticas sustentáveis e o fortalecimento da EA tornam-se, assim, pilares essenciais na construção de uma sociedade responsável e consciente de sua relação com o meio ambiente. Com isso, pontua-se que o sujeito ecológico abrange variados significados.

Carvalho (2001) esclarece as versões que um sujeito ecológico apresenta,

[...] pode ser visto, em sua versão grandiosa como um sujeito heroico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; [...] versão new age é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista; [...] versão ortodoxa, onde é suposto aderir a um conjunto de crenças básicas, uma espécie de cartilha - ou ortodoxia - epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la (Carvalho, 2001, p. 187-188).

A EA vista no campo do ensino e sua relação com o meio ambiente, fomenta:

[...] novas maneiras de pensar e agir. [...] cabe um posicionamento voltado para as práticas de ensino que permitam chamar a atenção para a problemática ambiental, mostrando os caminhos que visem solucionar a degradação e o seu desequilíbrio (Torres; Pacheco; Santos, 2021, p. 22).

Com isso, a EA ao promover essa conexão entre o sujeito ecológico as relações socioambientais, viabiliza a busca por respostas frente as crises ambientais, assim como, através de suas várias atuações, permitem a construção de uma sociedade mais equilibrada ecologicamente.

3 CONCLUSÕES

Conclui-se que a Educação Ambiental é fundamental para tomada de consciência das ações necessárias que promovam a sustentabilidade ambiental, de modo a se ter ações que envolvam a sociedade na busca de estratégias para soluções ecológicas, entre essas o repensar e desenvolver ações que atendam aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Deve-se, por certo, possibilitar o diálogo entre os diversos segmentos da nossa sociedade, através da construção de uma consciência ecológica, aprofundando conhecimentos e de poder transformar essa realidade mais sustentável do nosso planeta, possibilitando mecanismo difusor de conhecimentos socioambientais e como papel transformador da educação, contribuindo para uma identidade ecológica.

4 REFERÊNCIAS

BATISTA, Daiane Ferreira; PAULA, Mariana Crepaldi de. Considerações teóricas sobre práticas de educação ambiental nas escolas brasileiras: conceito, trajetória, inclusão e aplicação. TERCEIRO INCLUÍDO ISSN 2237-079X. **NUPEAT–IESA–UFG**, v.4, n.1, Jan../Jun., 2014, p. 66-82, Artigo 54.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Traduzido por Claude Sant’Anna Martins]. 1 ed. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental. 2001. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GOLDEMBERG, J. **Energia, meio ambiente e desenvolvimento**. São Paulo: Editora USP, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes.
Revista Educação e realidade, v. 34, n. 03, p. 17-24, 2009.

ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2015.

PEREIRA, S. S.; CURI, R. C. Meio Ambiente, Impacto Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: conceituações teóricas sobre o despertar da consciência ambiental. **REUNIR – Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade** – Vol. 2, no 4, p.35-57, Set-Dez/2012. ISSN: 2237-3667.

TORRES, E. R. S.; PACHECO, C. S. G. R.; SANTOS, R. P. A educação ambiental como ferramenta construtora de saberes ambientais. In: PACHECO, C. S. G. R.; SANTOS, R. P.(Orgs.). **Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente**: avanços, retrocessos e novas perspectivas. DOI. 10.37885/978-65-5360-011-9. 2021. 306p.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA UTILIZANDO A PEDAGOGIA AMBIENTAL – CIRCUITO E CINE AMBIENTAL

Valmir Ramos da Silva¹
Ângela Maria dos Santos Schepp²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente têm se tornado temas centrais nas discussões globais contemporâneas. Diante desse cenário, o Circuito e Cine Ambiental emerge como uma iniciativa educativa essencial, voltada para a conscientização e sensibilização ambiental de crianças, adolescentes e jovens de diversas faixas etárias. Utilizando uma linguagem acessível e uma abordagem lúdica e participativa, o projeto busca despertar o interesse e o comprometimento desses públicos para com a preservação ambiental. Embasado na pedagogia ambiental, que se propõe a formar cidadãos conscientes, sensíveis e comprometidos com o cuidado e a sustentabilidade do meio ambiente, o Circuito e Cine Ambiental atua como uma ferramenta poderosa na formação de uma nova geração de indivíduos que, desde cedo, compreendem a importância de suas ações para o futuro do planeta. Assim, o projeto

1 Graduando do Curso de Gestão Ambiental do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) - PE; imaginemesempre@hotmail.com

2 Mestra em Extensão Rural da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf); scheppangela2@gmail.com (Orientadora)

se alinha aos objetivos de educação ambiental, incentivando a reflexão crítica e a participação ativa em práticas de preservação e sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Pedagogia Ambiental, Sustentabilidade.

2 DESENVOLVIMENTO

O Circuito e Cine Ambiental foi estruturado com base na pedagogia ambiental, uma abordagem educacional voltada para a formação de cidadãos conscientes, sensíveis e comprometidos com a preservação do meio ambiente. O trabalho foi realizado de forma a integrar os princípios fundamentais da pedagogia ambiental: aprendizagem significativa, participação ativa e interdisciplinaridade.

A metodologia aplicada ao Circuito e Cine Ambiental se baseia nestes três princípios essenciais:

1. **Aprendizagem Significativa:** O projeto foi desenhado para que os conteúdos abordados fossem diretamente relacionados ao contexto e às experiências dos participantes. Dessa forma, os alunos puderam conectar os conhecimentos adquiridos às suas realidades, tornando o aprendizado mais relevante e impactante.
2. **Participação Ativa:** A participação ativa dos alunos foi essencial para o sucesso do projeto, integrando as atividades do Circuito Ambiental e do Cine Ambiental. Essa integração entre atividades lúdicas e reflexivas promoveu uma aprendizagem significativa, estimulando os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos em suas vidas cotidianas.
3. **Interdisciplinaridade:** A educação ambiental foi abordada de forma interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento. Esta abordagem permitiu que temas complexos fossem compreendidos de maneira holística, enriquecendo a formação dos alunos e promovendo uma visão integrada das questões ambientais.

Os conteúdos do Circuito e Cine Ambiental foram organizados em torno de três temas principais: meio ambiente, problemas ambientais e soluções ambientais.

- Circuito Ambiental: O Circuito Ambiental trás de forma pedagógica e divertida através de um jogo medindo 6 x 4 metros, informações cruciais sobre unidades de conservação, destacando o que é permitido e proibido nestes ambientes, além de mostrar as consequências das nossas ações, sejam elas positivas ou negativas.
- Cine Ambiental: No Cine, os participantes assistiram a curtas-metragens que trataram de temas como a correta disposição de lixo, reciclagem, desmatamento e a importância da água, Bacias Hidrográficas e dos nossos recursos hídricos. Os longas-metragem exibidos abordaram os impactos do desmatamento, destacando as consequências da degradação ambiental e os resultados positivos quando se adota uma postura de cuidado e preservação do meio ambiente.

A execução dessas atividades permitiu que os participantes não apenas compreendessem as questões ambientais, mas também refletissem sobre o papel de cada indivíduo na preservação do planeta, consolidando os objetivos pedagógicos do projeto.

3 CONCLUSÕES

O Projeto Circuito e Cine Ambiental alcançou resultados expressivos no que se refere à conscientização, sensibilização e educação ambiental dos participantes. A aplicação da pedagogia ambiental, com foco na aprendizagem significativa, participação ativa e interdisciplinaridade, demonstrou ser uma estratégia eficaz na formação de cidadãos mais conscientes, sensíveis e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Os resultados obtidos evidenciam que os alunos, ao participarem das atividades, não apenas adquiriram conhecimentos teóricos sobre o meio ambiente, mas também desenvolveram uma compreensão prática das questões ambientais e de suas próprias responsabilidades na conservação

dos recursos naturais. O Circuito Ambiental, com seu formato interativo e lúdico, permitiu que os participantes internalizassem conceitos importantes de maneira envolvente, o que se refletiu em um maior engajamento e interesse pela temática ambiental.

No Cine Ambiental, os curtas e o longa-metragem exibidos sensibilizaram os alunos para os desafios ambientais contemporâneos, como a disposição inadequada de lixo e o desmatamento, levando-os a refletir sobre as atitudes que podem ser adotadas para mitigar esses problemas.

Como resultado, o projeto não apenas atingiu seu objetivo de informar e educar, mas também inspirou ações concretas por parte dos participantes, que começaram a adotar práticas mais sustentáveis em seu dia a dia. A conscientização gerada por meio do Circuito e Cine Ambiental tem o potencial de causar um impacto duradouro, contribuindo para a construção de uma sociedade mais responsável e ambientalmente consciente e sensível.

Esses resultados confirmam a eficácia da metodologia adotada pelo projeto e reforçam a importância de iniciativas educativas voltadas para a sustentabilidade e preservação ambiental, especialmente entre as novas gerações utilizando-se da Pedagogia Ambiental.

4 REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dirceu. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. Campinas: Editora Papirus, 2009.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: ESTRATÉGIAS PARA COMBATER A DESERTIFICAÇÃO

Antônio Ferreira de Oliveira Neto¹
Edneida Rabêlo Cavalcanti²

1 INTRODUÇÃO

A desertificação é entendida como a degradação da terra nas regiões áridas, semiáridas e subúmidas secas, decorrente de variações climáticas e atividades humanas, afetando o solo, dos recursos hídricos, a cobertura vegetal e das condições de vida das populações (Brasil, 2004). É um problema complexo que precisa ser abordado de maneira integrada.

Nos anos 1970, Vasconcelos Sobrinho identificou “núcleos de desertificação” em vários estados do Nordeste (Moura, 2016), mas as ações efetivas voltadas a essa temática só se deram nas décadas de 1990 e 2000, quando o Brasil foi palco da Conferência Internacional sobre Impactos de Variações Climáticas e Desenvolvimento Sustentável em Regiões Semiáridas, e da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92. Nesse período foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (1999), o Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca (2004), a Política Nacional sobre Mudança do Clima (2009) e a Política Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca (2015).

1 Bolsista Faturpe - UFRPE - Projeto Sertões Verdes, aferreira.o.neto@gmail.com

2 Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco, edneida.cavalcanti@fundaj.gov.br

Na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a educação é tratada como instrumento transformador de valores e atitudes voltados para a proteção ambiental, nos demais documentos, “educação” aparece apenas como forma de aquisição de conhecimentos. Também nesse período, toma corpo o paradigma da convivência com o semiárido, em contraposição à ideia de combate à seca. Várias instituições no Nordeste brasileiro passam a trabalhar a educação de forma contextualizada em relação ao semiárido.

A educação ambiental (EA) tem como pressuposto inserir a dimensão da natureza não humana nos processos de ensino e aprendizagem, olhando a realidade local e articulando com outras escalas de análise. É um caminho importante e necessário para compreensão da desertificação e da mitigação aos efeitos das secas, pois promove a sensibilização e adoção de práticas sustentáveis e o engajamento da sociedade em geral.

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar as lacunas existentes na integração da EA no combate à desertificação no Brasil, com o intuito de entender as deficiências nas abordagens pedagógicas e nas práticas educativas. Consistiu numa revisão da literatura buscando fornecer uma visão geral e interpretação crítica contextualizada do tema. Para tal, foram utilizados documentos e artigos buscando-se o entendimento atual sobre a inserção da temática nas abordagens da EA.

2 DESENVOLVIMENTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que os currículos utilizem elementos da contextualização e da realidade local em suas práticas de ensino (Brasil, 1996). Por sua vez, a PNEA no Artigo 2º reza que

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (Brasil, 1999, p.1)

Um dos princípios básicos é “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (*Ibid*, p.2).

A Resolução nº 2/2012, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Curriculares para a EA e enfoca no Artigo 2º “[...] o papel transformador e emancipatório” da EA, o qual é cada vez mais visível no atual contexto de preocupação com as mudanças climáticas (BRASIL, 2012).

Mauro Guimarães (MMA, 2004, p. 23), destaca a existência de uma EA que conserva “a lógica do capital”, se alicerçando em uma realidade fragmentada, a EA Conservadora, e uma EA Crítica, que se desvincula dos padrões estabelecidos e se propõe a intervir na realidade. Afirma Cavalcanti (2011) que as experiências de EA que abandonam esse olhar crítico, se mantêm na superficialidade das análises, adotando alternativas pouco efetivas, sem chegar à origem das causas mais profundas da crise socioambiental. Aponta a autora a necessidade de uma EA contextualizada, voltada à convivência com o semiárido.

Seguindo esta lógica, iniciativas de intervenção na realidade têm sido implementadas no Semiárido, seja de proteção da Caatinga, através da conservação e uso sustentável, como também da água e do solo. No entanto, no que concerne à desertificação, a educação não tem cumprido plenamente o seu papel.

Albuquerque *et al* (2021) argumentam que é perceptível a limitação qualitativa do debate sobre “desertificação” nos livros de Geografia”, além do distanciamento entre os saberes acadêmico, escolar e tradicional.

Lucena *et al* (2017, p. 10), em pesquisa realizada em escola do Seridó Potiguar, concluíram que os alunos não dominavam “os aspectos conceituais, causais e contextuais da temática desertificação”, e por isso apresentavam certo despreparo para lidarem com questões inerentes ao referido fenômeno.

Oliveira *et al* (2016), realizaram oficinas de EA com professores do ensino fundamental das cidades de Guanambi e Livramento de Nossa Senhora, na Bahia, objetivando investigar a percepção ambiental da população. Concluíram que há conhecimento de desertificação na região, entretanto, não sabem precisar a gravidade do processo.

Em que pese toda essa reflexão, a temática da desertificação não consta da recente alteração feita na PNEA, através da Lei nº 14.926/2024, que no Art. 5º, Inc. VIII, incorpora à mesma

[...] o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima [...] (Brasil, 2024, p.1)

A desertificação também é tema de uma Convenção Específica e guarda relação direta com as Convenções Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, e da Diversidade Biológica – e o Brasil é signatário das três.

3 CONCLUSÕES

A desertificação representa um desafio, especialmente nas regiões semiáridas e subúmidas secas, comprometendo a sustentabilidade dos recursos naturais e a qualidade de vida das comunidades. Apesar das políticas e programas estabelecidos para combater a desertificação, a integração da EA neste contexto ainda enfrenta lacunas.

Embora a PNEA e as Diretrizes Curriculares ofereçam bases para a inclusão de temas ambientais, a desertificação não recebe a devida atenção. A EA precisa evoluir para uma abordagem crítica e contextualizada, que considere a realidade local e o fenômeno da desertificação. Revisão da literatura indicam que a falta de foco nos currículos e materiais didáticos limita a eficácia das ações de mitigação e adaptação. Para enfrentar a desertificação de forma mais eficaz, é essencial atualizar as políticas educacionais e implementar práticas pedagógicas que promovam uma compreensão profunda e integrada da desertificação. Uma EA robusta e contextualizada pode fortalecer a capacidade de se lidar com a desertificação, contribuindo para a sustentabilidade das terras e resiliência e das populações afetadas.

4 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. N. B. de; DA SILVA, V. A.; SILVA, L. de S. O fenômeno global da desertificação nos livros didáticos de geografia no Brasil. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, PE, v. 4, n.º 1, 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília, DF, 27 abr. 1999.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm.
Acesso em: 15 ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução CNE/CP 2/2012.**
Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

BRASIL. Lei Nº 14.926, de 17 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Brasília, DF: Casa Civil, 2024.
Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14926&ano=2024&ato=cb7AzaE5ENZpWTb6c>. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

CAVALCANTI, E. R. Educação ambiental e educação contextualizada com base na convivência com o semiárido. In: LIMA, R. C. C.; CAVALCANTE, A. M. B.; PEREZ-MARIN, A. M. **Desertificação e mudanças climáticas no semiárido brasileiro.** Campina Grande: INSA-PB, 2011.

LUCENA, M. S. de; FAÇANHA, A. A. de B.; BERTO, R. K. G..
Desertificação e conhecimento escolar no Seridó potiguar: a educação ambiental como possibilidade de formação e cidadania. **Geosaberes**, Fortaleza, CE, v. 8, n. 16, p. 41-52, set./dez. 2017.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. (org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Mma, 2004. 156 p. Disponível em:

http://files.zeartur.webnode.com.br/200000044-e06b4e1651/Identicidades_EA_Brasileira.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOURA, A. M. M. **Governança ambiental no Brasil: instituições, atores e políticas públicas**. Brasília, DF: Ipea, 2016.

OLIVEIRA, C. R. M. de. OLIVEIRA, D. dos S. C. de. **Educação e percepção ambiental: a desertificação no Território do sertão produtivo da Bahia**. In: I Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido. Campina Grande, PB, 2016.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Desertificação; Contextualização.

FOCO NO MOSQUITO: UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADA PARA A PREVENÇÃO DAS ARBOVIROSES

Ariane Pereira da Costa¹
Rayane Maria Castro da Silva²
Mariana Guenther³

1 INTRODUÇÃO

O aumento dos casos de arboviroses – doenças veiculadas por artrópodes, como Dengue, Zika, Chikungunya e Febre Amarela tem sido uma preocupação crescente em várias partes do mundo, com consequências graves para a saúde humana, incluindo sintomas debilitantes e, em casos extremos, a morte (Donalisio *et al.*, 2017).

No Brasil, a situação é particularmente alarmante devido à presença do mosquito *Aedes aegypti*, principal vetor dos vírus causadores dessas doenças. Originário da África, essa espécie de mosquito chegou ao Brasil no século 18, provavelmente através dos navios. Com menos de um centímetro de tamanho, listras brancas no corpo e nas patas, e um desenho em forma de lira no dorso, esse mosquito encontrou no clima tropical e na urbanização crescente condições ideais para sua disseminação (Silva, 2023).

1 Discente do curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco – PE, ariane.costa@upe.br

2 Discente do curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco – PE, rayane.castro@upe.br

3 Professora Associada e Livre Docente da Universidade de Pernambuco - PE, mariana.guenther@upe.br

Em 2024, os casos prováveis de dengue no Brasil estão estimados em aproximadamente 6,4 milhões (MS, 2024). Além da alta capacidade de proliferação do mosquito, fatores como condições climáticas bem como o descarte inadequado de resíduos e a ocupação urbana em áreas suscetíveis a alagamentos e inundações têm agravado o aumento de incidência dessas doenças (OPAS, 2011),

A melhor forma de prevenir essas doenças é o controle populacional do mosquito, o que envolve a eliminação do acúmulo de água em recipientes, local de desova desses animais. O descarte incorreto de resíduos sólidos é o principal fator de acúmulo de água das chuvas, sendo um grande foco de proliferação dos mosquitos. Por isso, a separação e coleta de tais resíduos desempenha um papel crucial na prevenção dessas doenças, evitando o acúmulo desses criadouros (Conke; Nascimento, 2018).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato traz a experiência da oficina “Foco no mosquito!” realizada no âmbito do programa de extensão universitária “UPE mais verde: educação ambiental e divulgação científica”, que tem como objetivo promover a Educação Ambiental por meio da Divulgação Científica. Utilizando diversas estratégias metodológicas, este programa reúne vários projetos que buscam incentivar reflexões e mudanças de hábitos que contribuam para uma vida mais saudável e sustentável, através da popularização do conhecimento científico (Guenther, 2023).

Esta oficina, voltada para estudantes dos períodos iniciais do curso de graduação em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco foi realizada no próprio *campus* onde esse curso é oferecido, o *campus* Santo Amaro (Recife – PE) e fez parte das celebrações do Dia Mundial do Meio Ambiente, realizada em 02 de junho de 2023. Nosso objetivo foi divulgar informações científicas sobre as arboviroses, destacando a importância da sua prevenção através do controle do mosquito *Aedes aegypti*, a relação entre o acúmulo de resíduos nas ruas e o aumento de incidência dessas doenças, e propor estratégias para sua prevenção através da construção manual de armadilhas para mosquitos feitas a partir de garrafas PET.

A oficina se iniciou pela manhã com uma palestra introdutória, que abordou o conceito de arboviroses, sua origem, principais sintomas, além das fases de desenvolvimento do mosquito vetor e sua conexão com a degradação ambiental (Figura 1).

Figura 1. Palestra sobre as arboviroses: origem, sintomas, vetores e relação com a degradação ambiental.



Fonte: As autoras.

Ao final da palestra demonstramos o passo a passo para a construção de uma armadilha para mosquitos a partir da reutilização de garrafas PET e realizamos então uma atividade prática onde cada participante da oficina pode construir sua própria armadilha (Figura 2).

Figura 2. Construção das armadilhas de mosquitos a partir da reutilização de garrafas PET.



Fonte: As autoras.

A metodologia de construção dessas armadilhas pode ser acessada através desse vídeo produzido pelas autoras desse trabalho e disponível

nas redes sociais do programa de extensão “UPE mais verde: educação ambiental e divulgação científica”: <https://www.instagram.com/reel/C5liQqZrUdD/?igsh=MW03dnhob3Y4NGN5cA==>

Após o intervalo para o almoço, realizamos uma caminhada pelo *campus* para observação e coleta de possíveis focos de mosquitos. Munidos de máscaras, luvas e sacos plásticos, realizamos um mutirão de coleta de resíduos no *campus* universitário (Figura 3). Essa ação resultou na coleta de mais de sete sacos de resíduos, que foram devidamente separados e encaminhados para a coleta seletiva, mostrando aos participantes a responsabilidade de cada um, usuário do *campus*, na disseminação dessas doenças através do descarte incorreto desses resíduos.

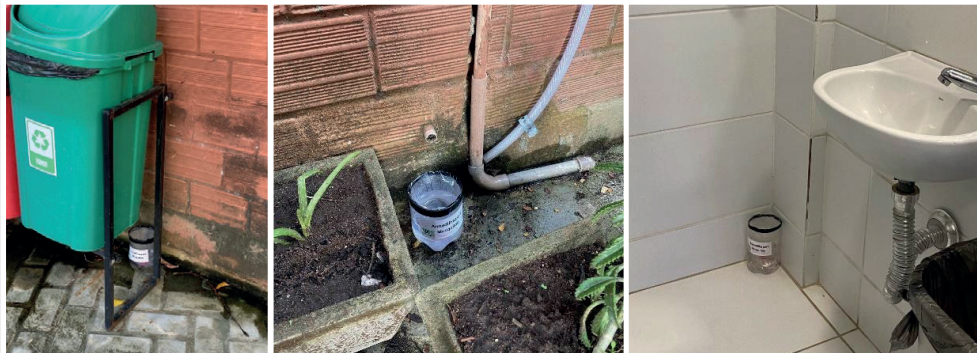
Figura 3. Mutirão de coleta de resíduos no *campus* UPE Santo Amaro (Recife – PE).



Fonte: As autoras.

Ao final do mutirão de coleta, os participantes distribuíram suas armadilhas pelo *campus* e seguiram monitorando seu conteúdo após a realização da oficina (Figura 4).

Figura 4. Armadilhas para mosquitos distribuídas pelo *campus* UPE Santo Amaro (Recife – PE).



Fonte: As autoras.

3 RESULTADOS

A experiência de realização desta oficina superou nossas expectativas. A combinação entre a palestra introdutória sobre as arboviroses e as atividades práticas, como o mutirão de limpeza e a confecção de armadilhas de mosquito com garrafas PET, contribuiu para a sensibilização do público sobre a relação entre a degradação ambiental e a proliferação de vetores. O mutirão de limpeza, que resultou na coleta e separação de mais de sete sacos de lixo, destacou o compromisso dos participantes em preservar o meio ambiente e fomentou uma consciência coletiva acerca dos impactos positivos que cada indivíduo pode promover por meio de ações concretas.

Após a realização da oficina, enviamos um formulário para os inscritos relatarem suas experiências. Percebemos por meio desses relatos que a experiência prática não apenas solidificou o aprendizado teórico, mas também incentivou os participantes a se envolverem ativamente na preservação ambiental e controle de vetores, mostrando a importância da aplicação prática do conhecimento científico. Seleccionamos alguns dos relatos dos participantes abaixo:

“Foi bastante lúdica e inovadora. Não conhecia a possibilidade da criação das armadilhas. E foi educativo e divertido poder colaborar um pouquinho para limpeza do campus.”

“Achei a oficina bastante interessante e dinâmica, abordou assuntos atuais e extremamente importantes, mostrando não somente a problemática, mas as estratégias necessárias para combatê-la. Experiência muito boa”

“Foi uma experiência gratificante, haja vista que tivemos o entendimento dos efeitos e perigos das arboviroses, aprendendo como podemos contorná-las para proporcionar o bem-estar social através de armadilhas caseiras e de fácil confecção.”

“Foi realmente uma experiência muito boa, adorei a parte de confecção de armadilhas. quando saímos para catar focos do mosquito encontramos muitos, então acredito que tenha sido de muita ajuda termos recolhido esses focos.”

“A oficina foi extremamente dinâmica, tanto na apresentação expositiva, tanto nos momentos de produção das armadilhas, além da caminhada coletando lixo, tudo muito organizado e com ótima didática.”

“A oficina foi importante no processo de aprendizagem sobre questões ambientais e ecológicas. Foi dinâmica, com diálogo aberto a todos que estavam participando de forma a ter uma troca espontânea e que agregasse ao conhecimento de todos que estavam participando. A proposta da construção da armadilha também foi enriquecedora pois enquanto era feita a armadilha a turma conversava sobre pontos de vista e experiências. De forma geral, a oficina foi importante no aprendizado.”

Por fim, essa experiência mostrou que a oficina atingiu plenamente seus objetivos, proporcionando um aprendizado significativo e incentivando o público a se envolver ativamente na preservação ambiental, conscientes de sua responsabilidade social. A união de esforços entre os participantes na construção e distribuição das armadilhas no *campus*, bem como na coleta de resíduos evidenciou a importância do engajamento da comunidade acadêmica na promoção de um ambiente saudável e sustentável. A oficina teve um grande impacto positivo tanto na disseminação de conhecimento científico quanto na valorização da educação ambiental e da cidadania.

4 REFERÊNCIAS

CONKE, Leonardo Silveira; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. A coleta seletiva nas pesquisas brasileiras: uma avaliação metodológica. **URBE. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 10, p. 199-212, 2018.

DONALISIO, Maria Rita; FREITAS, André Ricardo Ribas; ZUBEN, Andrea Paula Bruno Von. Arboviroses emergentes no Brasil: desafios para a clínica e implicações para a saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 51, p. 30, 2017.

GUENTHER, Mariana. UPE mais verde: educação ambiental e divulgação científica nas redes sociais. In: Ribeiro, C.G; Araújo, J. P. de; Sousa, N. C. de; Santos, R. M. dos. (Org.). **Extensão Universitária: um mosaico das ações nas universidades públicas brasileiras**. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 45-62.

MS - MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel de Monitoramento das Arboviroses**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aedes-aegypti/monitoramento-das-arboviroses>

OPAS - Organización Panamericana de la Saúde. **Preparación y respuesta ante la eventual introducción del virus Chikungunya en las Américas**. Washington: Organización Panamericana de la Saúde; 2011 Disponível em: http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/CHIKV_Spanish.pdf

SILVA, Fabiani Chaves da. **Educação ambiental na prevenção do mosquito *Aedes aegypti*, e vigilância em saúde nas escolas de Sapucaia do Sul-RS**. 2023. 81 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MEMÓRIAS DA RELAÇÃO TRANSVERSAL COM A NATUREZA E COM A EDUCAÇÃO: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Renata Carvalho da Silva¹
Monica Lopes Folena Araújo²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este trabalho apresenta minha narrativa autobiográfica de relação com a natureza e a educação. Desde que “me entendo por gente”, como se diz popularmente, sempre acreditei que a Educação pode transformar a vida, a minha vida e a das pessoas, e as pessoas podem mudar o mundo, como dizia Paulo Freire (1979). Porém, minha escolarização na infância, em escola pública, não teve uma abordagem mais próxima com a natureza, acredito que devido a falta de formação docente naquele período, final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Cresci em um bairro urbano da periferia na zona Norte do Recife, o bairro de Água Fria, em uma pequena casa de vila. No entanto, vivenciei um contato mais próximo e agradável com a natureza no campo, em área rural onde minha avó, preta e descendente indígena, morava, em Tavares na Paraíba. Meus irmãos e eu tomávamos banho de rio. Não havia eletricidade nem saneamento básico. O plantio de cana de açúcar e a agricultura de subsistência eram as formas de economia local. O lazer era o forró com sanfona, triângulo e

1 Doutoranda da Rede Nordeste de Ensino na Universidade Federal Rural de Pernambuco (RENOEN/UFRPE), renata.carvalho3005@gmail.com.

2 Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, monica.folena@ufrpe.br

zabumba, dançando à luz do lampião. Era tudo muito simples e agradável de se vivenciar. Com o tempo, outras formas de produção ocuparam aquele lugar, e o rio secou completamente, deixando saudades. Como explica Krenak (2020), a modernização fez as pessoas do campo virarem mão de obra, e muitas foram arrancadas de seus lugares de origem. Aquele lugar, na minha infância, representava uma referência de felicidade pela aproximação com a natureza, que me proporcionam memórias afetivas com a cultura daquele ambiente. Então, como pesquisadora e educadora, me questiono: até que ponto as memórias das minhas vivências no campo na infância influenciam minha prática investigativa e educativa? Esse questionamento me faz refletir sobre minha própria prática como educadora, e minha atuação enquanto pesquisadora na área do ensino, bem como, enquanto cidadã.

Palavras-chave: memórias; natureza; educação; narrativa autobiográfica.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao concluir o Ensino Médio em escola pública, consegui ingressar no Ensino Superior, no curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, onde logo me despertou o interesse em atuar na formação de educadores para as questões socioambientais. Iniciei em uma bolsa de extensão universitária do Programa Conexões Saberes da UFRPE, atuando como Educadora Social em parceria com o Programa Escola Aberta, em oficinas de desenho com diálogo sobre questões socioambientais junto às comunidades periféricas. Ainda na graduação surgiu o convite da professora Gilvaneide Oliveira para fundarmos o Grupo de Estudos em Educação Ambiental, Docência, e Questões Contemporâneas - GEADC/UFRPE, onde atuei em várias formações de Educadores Socioambientais no âmbito de vários projetos de extensão e de iniciação científica durante a graduação. Depois de me formar em Pedagogia, entrei como professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Recife. Fiz três especializações em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e em Novas Tecnologias aplicadas à Educação. Mas não fiz especialização em Educação Ambiental porque não identifiquei nenhum curso que pudesse proporcionar uma formação crítica diante da complexidade das questões socioambientais.

Entretanto, atuei como tutora no curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da UFRPE, que me aproximou mais da temática na perspectiva do campo. Surgiu, então, a necessidade de desenvolver pesquisa sobre essas questões socioambientais no contexto da minha rede de ensino. Ingressei no Mestrado em Educação, Culturas e Identidades UFRPE/FUNDAJ, onde, ao fazer um estudo piloto em várias escolas no Recife, com uma inquietação sobre as práticas de Educação Ambiental serem tão pontuais, desenvolvi, com a orientação da professora Gilvaneide Oliveira, uma investigação sobre a formação de atitudes sustentáveis em um contexto diferenciado de Educação Infantil do Recife, que revelou potenciais e limites sobre essa prática. Para Carvalho (2011) um dos objetivos a ser mais perseguido na Educação Ambiental Crítica é a formação atitudinal. Essa formação tem uma dimensão relacional e afetiva com a natureza, em que o sujeito se sente pertencente e, e consequentemente, sensível às ações éticas como o respeito e a colaboração. Os resultados da pesquisa apontaram para um repensar das práticas didático-pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil, no sentido de fortalecer a prática educativa com vistas a contribuir para a construção de uma educação integral e complexa que nos leve a uma sociedade mais justa (Silva; Oliveira, 2023). Numa visão transdisciplinar, tal como é explicitado na “Carta da Transdisciplinaridade”, a prática educativa precisa de uma reconciliação com a experiência interior (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994). Nesse sentido, percebi que a conservação das memórias bioculturais na educação pode ter um potencial transformador. Voltamos a esse contexto de pesquisa e desenvolvemos uma formação continuada onde refletimos sobre o tema junto à comunidade escolar campo da pesquisa, um momento muito construtivo. Em 2023 lançamos na XIV Bial Internacional do Livro de Pernambuco, o livro “Atitudes Sustentáveis na educação infantil: desafios didático-pedagógicos inovadores, pela editora Seven, com base na minha dissertação.

3 CONCLUSÕES

A aproximação às comunidades periféricas perpassou minha vida até o momento, e proporcionou um olhar para a diversidade cultural e o

potencial dos movimentos periféricos nas questões socioambientais, pois são as camadas que mais sofrem com os efeitos das mudanças climáticas, por exemplo. Então, passando a atuar como professora multiplicadora de tecnologias educacionais em comunidades periféricas na rede de ensino do Recife, e movida pelo desejo de contribuir com pesquisas que apontem para o desenvolvimento educacional de multimídias sustentáveis a partir da conservação biocultural, entrei no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Educacional de Multimídias Sustentáveis DEMULTs/UFRPE, com a coordenação da professora Flávia Peres. Nessa minha jornada em busca do conhecimento e pela minha experiência, percebi que a Educação Ambiental precisa ir além da mera proposição de comportamentos pontuais relacionados ao ambiente. Não basta economizar recursos, “mas se perguntar sobre as razões pelas quais nos apropriamos da matéria e da energia” (Acselrad, 2010). É preciso fazer pesquisas que proponham rupturas com os fazeres educativos meramente conceituais e procedimentais, para uma formação crítica e atitudinal. Nesse sentido, me deslumbrei com a possibilidade de conservação de memórias bioculturais por meio de tecnologias. Diante dos estudos sobre o desenvolvimento educacional de multimídias sustentáveis decidi propor uma tese que prove essa possibilidade no meu doutoramento na RENOEN/UFRPE, com a orientação da professora Monica Folena. Com possibilidade de bolsa de Doutorado Sanduíche, minha expectativa é desenvolver essa pesquisa em comunidades periféricas no Chile e no Brasil, a partir de uma cooperação internacional no contexto da América Latina. Será uma jornada muito desafiadora, porém, me sinto, muito feliz em estar iniciando essas possibilidades com muito afeto pela minha relação transversal com a natureza ao longo da vida, e com responsabilidade socioambiental enquanto pesquisadora, educadora e cidadã. Acredito, como Krenak (2020), que, em meio ao assalto da natureza, podemos “manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência” (p.33) como forma de adiar o fim do mundo. E também acredito que isso é possível por meio de tecnologias na educação, pois elas fazem parte das questões contemporâneas que nos cercam. Posso, então, considerar que as memórias de minha infância, emersa à cultura do campo onde morava minha avó, fizeram transversalizar em minha vida, de forma integral, um olhar mais sensível e questionador frente às questões

socioambientais, pois a conservação da memória biocultural atravessou minha relação com a natureza.

4 REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental. Dossiê teorias socioambientais. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, Editora Paz e Terra, 1979. FREITAS, de Lima, MORIN, Edgar. NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**, Convento da Arrábida 1994.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SILVA, Renata Carvalho; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. **Atitudes Sustentáveis na educação infantil: desafios didático-pedagógicos inovadores**. São José dos Pinhais, PR: Seven Events, 2023.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS COM CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: AVANÇOS E DESAFIOS

Juliana Maria da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

Em 1965, no Reino Unido, enquanto se realizava a Conferência de Educação da Universidade Keele, foi que, oficialmente, surgiu a expressão “Educação Ambiental”, que neste artigo irei me referir apenas como EA.

Reunindo educadores e ambientalistas de vários lugares do globo terrestre, a Conferência de Keele foi um marco fundamental, pois discutiu a importância de incluir a EA nos currículos escolares e em outras esferas da sociedade. A partir desse evento, o termo ganhou força e passou a ser utilizado em todo o mundo. É a partir desse referencial que este estudo partirá, destacando o caminho percorrido pela EA nas escolas, expondo os avanços e desafios.

Além da pesquisa bibliográfica, o estudo também atenta ao que observa a legislação brasileira sobre o tema. Por exemplo, segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, podemos definir a EA como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (Brasil, 1999, art. 1º).

1 Pós-Graduada em Gestão Ambiental pelo Centro Universitário Internacional Uninter, [ju.juli.juzinha@gmail.com](mailto:juzinha@gmail.com)

A grande estudiosa do tema, e também escritora, Isabel Cristina de Moura Carvalho, vai mais além ao afirmar que a EA:

[...] auxiliar-nos em uma compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas formas peculiares de interagir com os elementos físico-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los (Carvalho, 2008, p. 163).

O estudo mostra, que embora a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, reconheça a importância da temática e exija sua inclusão no currículo escolar, ao afirmar que “as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar” (Brasil, 1999, art. 8º), a implementação prática ainda enfrenta dificuldades.

Veremos que há um crescente interesse por parte dos docentes, todavia muitos professores ainda não se sentem preparados para abordar a temática de forma adequada. Esse despreparo faz com que as ações de EA sejam muitas vezes isoladas e não integradas ao currículo escolar de forma transversal.

2 DESENVOLVIMENTO

A mestre Kaliane Roberta dos Santos Narcizo, citando a educadora ambiental, Edna Sueli Pontalti, declara que “a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização, iniciado em casa, com seus familiares” (Pontalti, 2005, *apud* Narcizo, 2012). Observa-se que Kaliane destaca o papel fundamental da escola na formação do indivíduo, complementando o processo de socialização que se inicia no âmbito familiar.

Em outras palavras, a escola é vista como um segundo ambiente de aprendizado social; não é à toa que a legislação impõe a obrigação das escolas trabalharem a temática da EA, pois é esse um ambiente poderoso e capaz de provocar transformações na sociedade.

Nessa mesma toada, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, assim declara:

O papel da Educação é formar indivíduos capazes de compreender criticamente a sociedade e o meio do qual faz parte. Assim, tem a função de reintegrar o homem à natureza, permitindo maior interação do indivíduo com o meio natural, social e cultural (Tozoni, 2004, p. 170).

A escola deixou de ser o lugar onde apenas aprendemos a ler e escrever, onde aprendemos a somar e subtrair. A escola vai além de ser o lugar onde se transmite informações, ela tem o papel de formar indivíduos críticos, reflexivos e capazes de tomar decisões conscientes. Ao compreender criticamente a sociedade e o meio ambiente, o indivíduo se torna mais apto a interagir com o mundo de forma significativa e responsável.

Considerando-se a escola um lugar influente, nos últimos anos, houve um aumento da importância da preservação ambiental por parte das instituições de ensino. Sobre o tema, assim dispõe a Constituição Brasileira:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1988, art. 225).

Verifica-se que a EA é um poder-dever do Estado e uma necessidade imperativa à sociedade e às instituições de ensino. Falar de EA, de ambiente ecologicamente equilibrado e/ou desenvolvimento sustentável, deixou de ser “tá na moda” e passou a ser uma questão de sobrevivência da próxima geração.

A despeito de saber o papel da escola na preservação do meio ambiente, o que vemos na prática são escolas que, na sua grande maioria, enfrentam dificuldades para implementar projetos de EA devido à falta de recursos financeiros, recursos humanos e materiais didáticos. São poucas as que conseguiram desenvolver projetos e iniciativas inovadoras de EA, como hortas escolares, coleta seletiva, campanhas de conscientização, visitas a áreas protegidas, etc.

As ações de EA, quando acontecem, muitas vezes são de forma pontual e trabalhada de forma isolada, quando poderia, ou até mesmo deveria, ser trabalhada em diversas disciplinas. Isso ocorre tendo em vista que a mudança de hábitos e a adoção de práticas mais sustentáveis exigem tempo

e esforço, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes e do poder público. Há uma deficiência na formação inicial dos nossos professores, que se perpetua durante sua vida profissional; vê-se pouco investimentos em formação continuada, de maneira a mitigar essa deficiência.

O despreparo dos professores na EA, não afeta apenas os alunos, que recebem informações deficientes, isso quando há alguma informação nesse sentido. A falta de investimento em EA nas escolas é um fator que contribui significativamente para a ocorrência de diversos desastres ambientais em nosso país. Se a educação ambiental fosse uma prioridade, muitos desses eventos poderiam ter sido mitigados ou até mesmo evitados.

A título de exemplos, com uma EA sólida, a sociedade seria mais consciente da importância da floresta para o clima global e para a biodiversidade, o que poderia gerar um movimento mais forte contra o desmatamento ilegal. A EA poderia conscientizar sobre a importância da água para a vida e os impactos da poluição nos ecossistemas aquáticos, levando a práticas mais sustentáveis de descarte de resíduos. Ela também poderia ensinar sobre os efeitos das queimadas na biodiversidade, no clima e na saúde humana, incentivando a adoção de práticas agrícolas sustentáveis e o combate ao fogo. A EA é uma arma para a preservação de áreas verdes que evita deslizamentos; além de poder promover o consumo de alimentos orgânicos e a agricultura familiar, reduzindo a dependência de agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e ambiental.

Isto posto, é fundamental que todos os professores se envolvam nesse processo, e não apenas os de Ciências e Biologia. Ao abordar a EA em diferentes disciplinas, os alunos desenvolvem uma visão mais completa e integrada do mundo, compreendendo as interconexões entre os diversos aspectos da realidade. Por exemplo, a História pode explorar os impactos ambientais de diferentes civilizações, a Geografia pode analisar a relação entre as atividades humanas e os ecossistemas, e a Matemática pode ser utilizada para modelar e analisar dados ambientais. Por sua vez, a Língua Portuguesa pode ser utilizada para analisar a construção de discursos sobre o meio ambiente, enquanto a Arte para expressar sentimentos e ideias sobre a natureza.

3 CONCLUSÕES

A escola desempenha um papel crucial na formação de cidadãos com consciência ambiental. É nesse ambiente que os indivíduos desenvolvem valores, conhecimentos e habilidades que os capacitarão a tomar decisões mais sustentáveis e a agir em prol da preservação do meio ambiente. Contudo, é fundamental que o governo invista em programas de formação de professores e disponibilize recursos financeiros às escolas.

A EA, quando trabalhada de forma integrada ao currículo escolar, é uma ferramenta poderosa para a formação dos cidadãos. Ao promover a interdisciplinaridade, as escolas podem contribuir para a superação dos desafios ambientais e para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e com muitas gerações por vir.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 79, p. 01-03, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 1º ago. 2024.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NARCIZO, K. R. dos S. (2012). Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 22. Disponível em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2807> Acesso em: 1º ago 2024.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004. 170 p. (Coleção Educação Contemporânea).

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 1º ago. 2024.

Palavras-chaves: Educação ambiental; Avanços e desafios; Currículo escolar.

PENSAR ECOLOGICAMENTE, CONEXÃO VERDE

Andréa Christina Borges Miranda

INTRODUÇÃO

A preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável são desafios cruciais para as sociedades contemporâneas. Com o crescimento urbano e industrial, a poluição dos rios e a degradação dos recursos naturais têm se intensificado, afetando a qualidade de vida das populações e a biodiversidade. O rio Capibaribe, que corta a cidade do Recife, é um exemplo emblemático das consequências da ação humana sobre o meio ambiente. Como afirma Paulo Freire, “Educar-se é impregnar de sentido cada ato no campo da realidade. Educar-se é impregnar de sentido” (Freire, 1987), o que implica a necessidade de uma educação que desperte a consciência crítica para as questões ambientais e promova práticas sustentáveis que contribuam para a preservação do meio ambiente.

Neste contexto, o presente projeto visa promover o desenvolvimento sustentável na comunidade escolar, tendo como público-alvo os alunos do 5º Ano do ensino fundamental anos iniciais, da Escola Municipal Compositor Levino Ferreira, com foco na preservação dos rios e na prevenção da poluição hídrica. Através de ações educativas e práticas, buscamos sensibilizar estudantes e a comunidade para a importância da conservação dos recursos naturais, incentivando a adoção de hábitos sustentáveis que possam reverter o quadro de degradação ambiental. A culminância do projeto, com um passeio pedagógico pelo rio Capibaribe, proporcionará uma experiência direta e transformadora, conectando teoria e prática na busca por um futuro mais sustentável, como citado no Art. 1º, Capítulo I,

“Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999).

OBJETIVO GERAL

Promover o desenvolvimento sustentável através de práticas que reduzam o impacto ambiental, com foco na preservação dos rios e na prevenção da poluição híbrida, incentivando a consciencialização e ações sustentáveis, e sensibilizando a comunidade escolar sobre a importância da preservação ambiental com práticas sustentáveis no dia a dia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar a conscientização sobre a importância da preservação ambiental, especialmente dos recursos híbridos;
- Reduzir o consumo de recursos naturais, como água e energia, “por meio de práticas sustentáveis;
- Implementar a coleta seletiva de resíduos sólidos e promover a reciclagem;
- Incentivar a criação de áreas verdes na comunidade, promovendo o plantio de árvores por cada família em seus próprios quintais;
- Promover práticas sustentáveis na Escola;
- Incentivar a participação da comunidade em projetos e ações ambientais;
- Desenvolver atividades educativas voltadas à prevenção da poluição dos rios e preservação da qualidade da água.

ATIVIDADES

- O Projeto está atualmente em andamento, com as atividades planejadas e sendo executadas, através de uma abordagem interdisciplinar, construindo uma base sólida de conhecimento sobre

os principais problemas ambientais e suas possíveis soluções, estimulando os alunos a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades;

- Organização de eventos de sensibilização e engajamento, visando empoderar os alunos para atuarem como agentes multiplicadores de conhecimento e práticas sustentáveis em suas comunidades;
- Criação de materiais educativos, como cartazes, cartilhas, vídeos e jogos interativos focados na preservação dos rios;
- Implementar um sistema de coleta seletiva eficiente e sustentável na Escola (Recycle Consciente);
- Realização de um passeio pedagógico pelas águas do rio Capibaribe, incentivando a reflexão sobre a importância da preservação dos recursos hídricos;
- Realização de um passeio pedagógico no Museu Universo Compesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implementação deste Projeto, espera-se criar uma comunidade mais consciente e engajada na preservação do meio ambiente, com destaque para a prevenção da poluição dos rios e a conservação dos recursos hídricos, visando não apenas educar, mas também transformar a relação da comunidade com o meio ambiente, criando uma cultura de sustentabilidade que pode ser replicada em outros contextos. A culminância do projeto, com o passeio pelo rio Capibaribe, permitirá aos estudantes e à comunidade uma conexão prática e significativa com os princípios de sustentabilidade e conservação ambiental, assim como, contribuir para a formação de uma geração mais comprometida com a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

SILVA, João; ALMEIDA, Maria. *Educação Ambiental: Teoria e Prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Sustentável, 2023.

UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável: uma visão abrangente. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375654>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PROJETO GALEGO NAS ESCOLAS

Bruna Bezerra¹
Anielise Campêlo²
Karolina Medeiros³

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Galego teve início em 2010 e por mais de uma década tem se dedicado à pesquisa e conservação do macaco-prego-galego, *Sapajus flavius*. Essa espécie de primata foi redescoberta na natureza em 2006, após mais de 200 anos tida como extinta (Oliveira e Langguth, 2006). O macaco-prego-galego já chegou a estar listada como uma das 25 espécies de primatas mais ameaçadas do planeta (Mittermeier et al., 2006), estando atualmente, classificada como “Em Perigo” nas listas vermelhas nacional e internacional (Valença Montenegro et al., 2020). O macaco-prego-galego é uma das seis espécies alvo do Plano de Ação Nacional para Conservação de Primatas Ameaçados do Nordeste (PAN PRINE - Portaria nº 242, de 26 de março de 2018) e uma das cinco espécies-alvo do Plano de Ação Estadual para Conservação dos Primatas de Pernambuco (PAEPriPE, SEMAS-PE 2024). Além das pesquisas, o Projeto Galego também desenvolve ações de Educação Ambiental para capacitar professores e sensibilizar alunos sobre os objetivos do desenvolvimento

1 Professora Dr^a do Departamento de Zoologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, bruna.bezerra@ufpe.br;

2 Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e de Fernando de Noronha - PE;

3 Universidade Federal de Pernambuco.

sustentável e a importância da conservação da biodiversidade. Aqui relatamos nossa experiência ação “Projeto Galego nas Escolas”.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A primeira fase da ação “Projeto Galego nas Escolas”, foi realizada em quatro escolas de Mataraca, PB e Baía Formosa, RN, em abril de 2018. As ações consistiram de na realização workshops para professores e equipe técnica das escolas, com momento teórico, abordando temas como a conservação do meio ambiente, das espécies animais e vegetais, causas de ameaça a biodiversidade, tráfico, a legislação e documentos norteadores, como a Carta da Terra, Agenda 21 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, por exemplo, e dados e informações a respeito do macaco-prego-galego; e um momento prático, onde foram apresentadas e vivenciadas algumas ferramentas de trabalho de baixo custo, com metodologias inovadoras, elaboradas e/ou adaptadas de sites e livros, para diferentes níveis de ensino, a serem aplicadas de forma inter e transdisciplinar, com o intuito de incentivar o início e/ou fortalecimento de projetos de educação ambiental nas escolas. Neste primeiro ciclo, foram realizadas atividades com três turmas de alunos do Ensino Fundamental I, abordando a temática “Biodiversidade, conservação e meio ambiente”, através de uma aula com atividades lúdicas, interativas e exploratórias, gincanas e trilha, para estimular o contato das crianças com os elementos da natureza, com a diversidade da fauna da Mata Atlântica e aguçar o entendimento sobre as responsabilidades individuais e coletivas de cada cidadão. Para as crianças, as atividades foram conduzidas nas dependências da mineradora Tronox Ltda.

O segundo ciclo foi realizado em quatro escolas do município de Mataraca, PB e em quatro escolas do município de Igarassu, PE. As ações consistiram na realização de workshops para oito turmas de professores e oito ações de sensibilização com alunos da rede pública municipal, seguindo os mesmos princípios das atividades propostas na primeira fase do projeto, correlacionando, além dos ODS, com as unidades temáticas e habilidades presentes no currículo escolar do estado de Pernambuco e Paraíba, sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a

criação de material didático, que consistiu em um jogo de tabuleiro, nas versões de mesa e de chão, intitulado ‘Um dia na vida do Galego’, que apresenta informações sobre o comportamento do macaco-prego-galego, curiosidades e as principais ameaças ao seu habitat e sua espécie, acentuadas pelas mudanças climáticas.

3 RESULTADOS

No total 78 profissionais e 72 crianças de quatro escolas em um município participaram das ações da ciclo um, sendo contempladas professores e alunos das seguintes instituições: Escola Municipal Jarbas Passarinho, Escola Municipal Antônio Madeiro da Costa, Escola Municipal José Ribeiro Bessa e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti; e alunos do Instituto Agras de Ensino. No ciclo 2, 124 educadores e 183 alunos de oito escolas e dois municípios foram impactados diretamente. Participaram desta fase as instituições a seguir: Escola Municipal Antônio Madeiro da Costa, Escola Municipal José Ribeiro Bessa, Escola Municipal Gracinda Iracema da Costa e Escola Municipal Cônego José Vital Ribeiro Bessa, em Mataraca - PB; e Escola Municipal Irineu Marques da Fonseca, Escola Municipal Evangelina Delgado de Albuquerque, Escola Municipal Maria Amélia de Sá e Escola Municipal Maria Lúcia da Silva, em Igarassu - PE. Ao final dos dois ciclos do projeto, aproximadamente 500 pessoas passaram pelo processo de formação e sensibilização, sendo 202 pessoas adultas e 255 alunos. Como resultado das ações nas escolas, foi criado o livro “Cartilha de atividades para abordagem dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na escola”. O protótipo do livro-cartilha foi usado durante as ações da fase dois do Projeto Galego nas Escolas. O livro foi então aperfeiçoado e está em sua primeira edição, tendo sido publicado digitalmente em julho de 2023 pela editora da UFPE, com organização de Anielise Campêlo, Karolina Medeiros, Adriane Wandeness, Carla Castro e Bruna Bezerra. A cartilha de 100 páginas traz uma variedade de metodologias ativas para ensino dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável todas idealizadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e está disponível para download gratuito (Campelo et al. 2023). O jogo de tabuleiro ‘Um dia na vida do galego’ e a cartilha

foram lançados oficialmente durante a 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2023 em eventos celebrados nas quatro escolas do município de Igarassu. Na ocasião, todos os professores receberam num *pendrive* a cartilha e outros materiais digitais referente a Educação Ambiental em Pernambuco, e todas as quatro escolas receberam um exemplar do jogo de chão. Como resultados indiretos, o Projeto Galego participou dos desfiles cívicos de 2022 do distrito de Três Ladeiras e do município de Igarassu. A preservação da espécie e os ODS foram tema das Escola Municipal Irineu Marques da Fonseca e da Escola Municipal Evangelina Delgado de Albuquerque. Além disso, o projeto recebeu o Prêmio Vasconcelos Sobrinho de 2024, na categoria Pesquisa Ambiental.

4 REFERÊNCIAS

CAMPÊLO, A.C. et al. (2023). **Cartilha de atividades para abordagem dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na escola** [recurso eletrônico]. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Editora UFPE.

ICMBIO 2011. Sumário executivo do plano de ação nacional para a conservação dos primatas do Nordeste. Disponível em <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-primatas-do-nordeste>.

MITTERMEIER, R. A. et al. (2006). Primates in peril: The world's 25 most endangered primates, 2004-2006. *Primate Conservation* 1–28.

OLIVEIRA, M.M., Langguth, A. (2006). Rediscovery of Marcgrave's Capuchin Monkey and Designation of a Neotype for *Simia flavia* Schreber, 1774 (Primates, Cebidae). *Bol Mus Nac*, 523: 1-16.

SEMAS-PE 2024. Plano de Ação Estadual para Conservação de Primatas de Pernambuco. Acessado em 12 de agosto de 2024, e disponível em <https://semas.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/Ebook-PAEPriPE-26-07-2024.pdf>

VALENÇA Montenegro, M., et al. (2020). *Sapajus flavius*. The IUCN Red List of Threatened Species 2020: e.T136253A70612866. <https://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2020-2.RLTS.T136253A70612866.en>. Acessado em 05 de julho de 2023.

PROJETO GALEGO: SENSIBILIZAÇÃO DE CRIANÇAS SOBRE O PRIMATA AMEAÇADO *SAPAJUS FLAVIUS* (MACACO-PREGO-GALEGO)

Andre F. C. Santos¹
Anielise Campêlo¹
Karolina Medeiros¹
Carla Castro²
Barbara Moraes¹
Bruna Bezerra¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O macaco-prego-galego (*sapajus flavius*), é endêmico da região Nordeste do Brasil e tem sua distribuição no bioma de Mata Atlântica que abrange os estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas, sendo este último também em bioma de Caatinga (Valença-Montenegro et al., 2021). A espécie encontra-se em perigo de extinção (EN) de acordo com a IUCN (Valença-Montenegro et al., 2024), em detrimento à caça predatória e tráfico ilegal, além da degradação ambiental e fragmentação de seu habitat (ICMBio, 2023). O macaco-prego-galego foi considerado extinto por muitos anos e redescoberto em 2006 (Pontes

1 Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, andre.fcsantos@ufpe.br

2 Doutorado em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, bruna.bezerra@ufpe.br

et al., 2006), no qual se iniciou esforços de pesquisa para conservação com estudos e monitoramento desta população.

Em 2010 nasceu o Projeto Galego, focado no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a conservação do primata ameaçado. Desde 2018, o projeto vem realizando ações de educação ambiental esporádicas para sensibilizar as comunidades próximas às áreas de ocorrência da espécie. Uma dessas ações foi realizada em escolas e teve a avaliação do impacto nas crianças através da análise de desenhos, mostrando que mesmo uma ação de curta duração causa aquisição geral de conhecimentos sobre os temas tratados na ação (Santos, 2023). O uso de desenhos tem sido uma importante ferramenta para acessar o efeito das ações em Educação Ambiental, visto que é através dessas projeções de imagens, que aparentemente simples, o indivíduo consegue relatar suas experiências e conhecimentos prévios inclusive se houver vivência com a natureza (Duzenli et al., 2019; Lima, Camargo 2021).

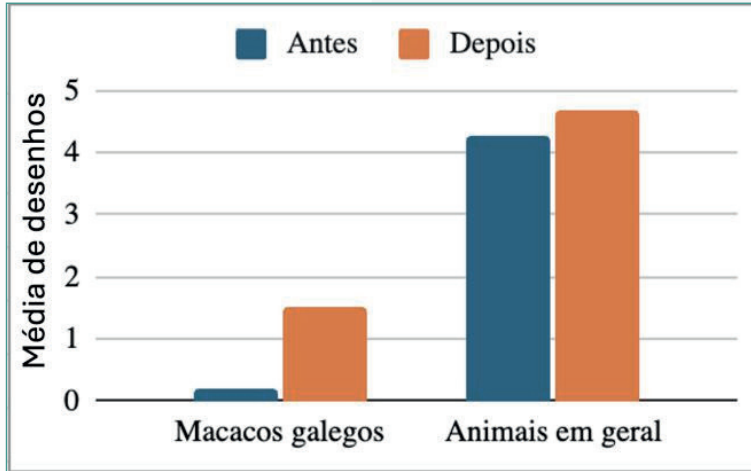
O objetivo deste estudo foi avaliar a sensibilização das crianças sobre o macaco-galego através da análise de desenhos. Avaliamos se houve um acréscimo na quantidade de vezes que o primata foi desenhado pelas crianças quando comparamos os desenhos feitos por elas antes e depois das ações de educação ambiental do Projeto Galego nas escolas.

2 DESENVOLVIMENTO

Avaliamos desenhos de crianças de oito escolas de dois municípios que receberam a Ação Galego nas Escolas do Projeto Galego. O público alvo das ações foram crianças do ensino fundamental II (4º, 5º e 6º anos), com idades entre 09 e 11 (N= 44 meninos; N= 49 meninas). Durante as ações, as crianças eram solicitadas a realizarem desenhos em duas etapas da ação, uma antes das crianças receberem uma série de atividades e uma no final da ação (Santos, 2023; Santos et al., 2024 (aceito para publicação)). Para análise dos desenhos foi criada uma rubrica para pontuar com ausência e presença de elementos. Comparamos se houve aumento na proporção de desenhos com a presença do macaco-galego, entre as duas fases da ação, através do teste Qui-Quadrado. Encontramos um aumento de oito vezes na quantidade de desenhos com macacos-galego de uma

ação para outra e um pequeno aumento quando consideramos o número de animais no total (Figura 1). O teste Qui-Quadrado indicou que houve uma diferença significativa entre as proporções de desenhos com a presença do macaco-galego antes e depois da ação de educação ambiental (GL=1; N=93; $X^2= 0,000032$; $p < 0,05$).

Figura 1. Média de desenhos ilustrando macacos-prego-galego e animais em geral antes e após a realização da ação de curta duração do Projeto Galego nas escolas.



3 CONCLUSÕES

Nossos resultados mostraram que a ação de educação ambiental de curta duração do Projeto Galego estabeleceu uma conectividade entre crianças e o macaco-prego-galego enquanto espécie ameaçada. A Ação Galego nas Escolas gerou um acréscimo de conceitos para as crianças sobre biodiversidade, sobre espécies ameaçadas e conservação. Sugerimos o uso de desenhos como ferramenta avaliativa para acompanhar as mudanças nas concepções sobre meio ambiente antes e depois de ações de Educação Ambiental.

4 REFERÊNCIAS

DUZENLI, Tugba; ALPAK, Elif Merve; YILMAZ, Serap. Children's imaginations about environment and their perceptions on environmental

problems. **Fresenius Environmental Bulletin**, v. 28, n. 12, p. 9798-9808, 2019.

LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. A criança fala: o desenho como fonte de escuta e produção artística sobre as brincadeiras preferidas no cotidiano da educação infantil. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 24, p. 1-22, 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.24.17637.081>.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO). **Sistema de Avaliação do Risco de Extinção da Biodiversidade** – SALVE. Dados não publicados, 2023. PONTES, Antonio Rossano Mendes; MALTA, Alexandre; ASFORA, Paulo Henrique. A new species of capuchin monkey, genus *Cebus* Erxleben (Cebidae, Primates): found at the very brink of extinction in the Pernambuco Endemism Centre. *Zootaxa*, [S.L.], v. 1200, n. 1, p. 1– 12, 2006.

SANTOS, Andre Felipe Carneiro dos. **Investigação de desenhos como ferramenta para avaliar efeito de ação de educação ambiental-um estudo de caso com o projeto galego**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso.

VALENÇA-MONTENEGRO, M. M., BEZERRA, B. M., MARTINS, A. B., Jerusalinsky, L., FIALHO, M. S., Lynch Alfaro, J. W. A *Sapajus flavius* (amended version of 2020 assessment). **The IUCN Red List of Threatened Species 2021**: e. T136253A192592928. 2021. en. Accessed on 21 August 2024.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

03

CURRÍCULO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A ESCOLA DOS SONHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM MODELO TRANSDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO HOLÍSTICA EM BANANEIRAS, PARAÍBA

Adriana Maria da Silva Assunção¹
Wania Maria Muniz Barbosa de Oliveira²

1 INTRODUÇÃO

A educação transdisciplinar representa uma abordagem educacional que transcende as fronteiras tradicionais das disciplinas acadêmicas, buscando integrar múltiplos campos do conhecimento de maneira interconectada e holística. Esse paradigma educativo vem sendo cada vez mais reconhecido como uma resposta às limitações das estruturas curriculares convencionais, que muitas vezes segmentam o saber em compartimentos estanques, dificultando uma compreensão ampla e contextualizada do mundo.

No contexto contemporâneo, a necessidade de formar indivíduos capazes de lidar com os desafios complexos e interdisciplinares da sociedade atual tem impulsionado o interesse pela transdisciplinaridade. A Escola dos Sonhos, situada em Bananeiras, Paraíba, emerge como um exemplo notável dessa abordagem inovadora. Fundada inicialmente como

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidade – UFRPE/FUNDAJ- PE, adriana.assunção@ufrpe.br;

2 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidade – UFRPE/FUNDAJ- PE, wania.muniz@ufrpe.br;

um projeto social e posteriormente assumida pela comunidade local, a escola não apenas adota um currículo transdisciplinar, mas também o faz de maneira exemplar, integrando efetivamente as curiosidades dos alunos e as necessidades da comunidade no processo educativo.

A visita à Escola dos Sonhos, realizada em 04 de junho de 2024, como parte das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidade da UFRPE-Fundaj, proporcionou uma oportunidade única de observar de perto como essa abordagem é implementada na prática. Durante a visita, foram evidenciados não apenas os aspectos curriculares e metodológicos, mas também os impactos tangíveis dessa educação integradora na vida dos estudantes e na comunidade em que estão inseridos.

A escolha de uma metodologia transdisciplinar na Escola dos Sonhos não se restringe apenas à fusão de diferentes áreas do conhecimento, mas também busca promover uma compreensão mais profunda e interconectada dos temas estudados. Isso permite aos alunos não apenas adquirir conhecimentos específicos, mas também desenvolver habilidades de pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas, fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos.

Portanto, este relato de experiência não apenas documenta uma visita acadêmica, mas também destaca a importância crescente da transdisciplinaridade como uma alternativa educacional promissora, capaz de preparar os alunos não apenas para os exames acadêmicos, mas principalmente para serem cidadãos conscientes e atuantes em um mundo complexo e em constante transformação.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No dia 4 de junho de 2024, como parte das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidade da UFRPE-Fundaj, tivemos a oportunidade enriquecedora de visitar a Escola dos Sonhos, localizada na zona rural do município de Bananeiras, Paraíba. Esta visita foi planejada para explorar de perto a implementação de um currículo transdisciplinar e uma metodologia educacional inovadora que tem chamado a atenção pela sua integração nas áreas do conhecimento e pela promoção da autonomia dos alunos.

Ao chegarmos à escola, fomos calorosamente recebidos por dois alunos que atuavam como guias, apresentando-nos não apenas as instalações físicas, mas também a filosofia educacional que permeia cada atividade desenvolvida ali. A Escola dos Sonhos, inicialmente fundada como projeto social pelas irmãs Carmelitas em 2005, teve sua gestão assumida pela COODESC (Cooperativa de Desenvolvimento Social Monte Carmelo) em 2017, tornando-se comunitária para evitar o fechamento.

Um dos aspectos mais marcantes foi a abordagem curricular centrada nas curiosidades dos alunos. Cada estudante é incentivado a explorar suas próprias perguntas e interesses, formando projetos de pesquisa que são o cerne do aprendizado. Onde o ponto de partida desta pedagogia é o ser humano em toda a sua complexidade as áreas que o compõe sócio-histórico-cultural, sua história de vida, saberes, necessidades, conflitos e desejos (COELHO,2022) Essa metodologia não apenas integra diferentes disciplinas, mas também conecta os conteúdos com desafios reais enfrentados pela comunidade local, como questões de infraestrutura e meio ambiente.

Durante a visita às salas de aula, pudemos testemunhar a dinâmica das atividades diárias. Os alunos não apenas escolhem o que desejam estudar, mas também participam ativamente na construção do plano do dia, um reflexo claro da autonomia promovida pela escola. Em uma das turmas da tarde, presenciamos uma roda de aprendizagem onde crianças pequenas compartilhavam suas descobertas do dia, evidenciando não apenas o conteúdo aprendido, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Além da abordagem pedagógica, a estrutura organizacional da Escola dos Sonhos também se destacou. Grupos de responsabilidade, comitês estudantis e a participação ativa dos pais na “Escola de Pais” demonstram um compromisso com a comunidade educativa, fortalecendo os laços entre escola, família e sociedade. Ver os pais atuando ativamente no dia a dia da Escola dos Sonhos, dividindo as atribuições com todos os demais que fazem a escola foi uma experiência ímpar. Uma prática tão distante das unidades nos sistemas convencionais de educação, onde muito se busca a vivência dos pais e eles não se disponibilizam a fazer parte da escola de seus filhos. Vê-los, naquele espaço sendo e sentindo-se partícipes, realmente é uma prática diferenciada.

Em conversa com Leila Rocha Sarmiento Coelho, uma das fundadoras da escola, ficou evidente o compromisso não apenas com o conhecimento acadêmico, mas também com o desenvolvimento integral dos alunos. Ela enfatizou a importância da transdisciplinaridade não apenas como uma metodologia, mas como uma filosofia educacional que prepara os estudantes para serem agentes de mudança em suas comunidades.

Durante a exploração das instalações, destacaram-se os espaços adaptados para diversas atividades, desde salas sem parede, laboratórios em construção até áreas de lazer e convívio. Cada ambiente foi projetado para estimular a criatividade e o aprendizado prático, apoiando a educação baseada em projetos e a interação constante entre teoria e prática.

Em suma, a visita à Escola dos Sonhos foi uma experiência transformadora. Observar de perto como uma abordagem educacional pode integrar conhecimentos, promover a autonomia e conectar-se com as necessidades da comunidade reforçou nossa convicção na importância de práticas pedagógicas inovadoras. A Escola dos Sonhos não é apenas um exemplo local, mas uma inspiração global para repensar o papel da educação na formação de cidadãos críticos, colaborativos e conscientes de seu impacto no mundo.

Este relato de experiência não apenas documenta uma visita acadêmica, mas também destaca a relevância crescente da educação transdisciplinar como um caminho promissor para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos e preparar os alunos para um futuro complexo e interconectado.

3 RESULTADOS

A visita à Escola dos Sonhos proporcionou uma imersão profunda em uma metodologia educacional inovadora baseada na transdisciplinaridade e na autonomia dos alunos. Os principais resultados e considerações destacam-se pela integração efetiva das áreas do conhecimento através de projetos de pesquisa orientados pelas curiosidades dos estudantes. Esta abordagem não apenas rompe com as barreiras tradicionais das disciplinas, mas também conecta o aprendizado à realidade local, abordando questões práticas como infraestrutura e meio ambiente.

A estrutura organizacional da escola, que inclui grupos de responsabilidade, comitês estudantis e participação ativa dos pais, fortalece os vínculos entre escola, família e comunidade. A autonomia dos alunos é evidenciada pela participação na elaboração do plano do dia e na escolha dos temas de estudo, fomentando um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Outro ponto a ressaltar é a gestão democrática, onde todos propõem, participam, definem, votam, e executam juntos e assim como o sugestivo nome da escola: sonham juntos!

As interações com os educadores e fundadores como Leila Rocha Sarmiento Coelho revelaram um compromisso profundo com o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o engajamento cívico e social em suas comunidades.

Em resumo, a Escola dos Sonhos não apenas exemplifica a aplicação bem-sucedida da transdisciplinaridade na educação, mas também inspira a reavaliação dos paradigmas educacionais convencionais. Este relato de experiência destaca a importância crescente de abordagens educacionais que promovem a autonomia, a integração de saberes e o compromisso com a comunidade, fundamentais para formar cidadãos críticos, colaborativos e conscientes de seu papel transformador na sociedade.

4 REFERÊNCIAS

COELHO, Leila Rocha Sarmiento. et al. **Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível.** 2022.

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

MORIN, Edgar. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Editora Garamond, 1999.

NICOLESCU, Basarab et al. **O manifesto da transdisciplinaridade.** 1999.

A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO BEM-ESTAR DE ADOLESCENTES

Jusielsikleide Caçula dos Santos¹
Hugo Monteiro Ferreira²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

No Agreste Setentrional, região interiorana de Pernambuco/Brasil, atuo na Coordenação Regional da Rede de Bibliotecas Escolares sob a jurisdição da Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe – GRE, localizada no município de Limoeiro/PE. Sob o contexto da Rede Estadual de Ensino, a partir de largas experiências, me proponho a pesquisar o tema em tela. Ao realizar visitas técnicas em nossas trinta e sete Bibliotecas Escolares (BE), por inúmeras vezes, ao me deparar com os estudantes que frequentavam esses espaços, dialogava; promovia roda de discussões, entrevistava, escutava discentes e também, os profissionais lotados nas BEs. Com o passar dos anos, senti que era tomada por uma inquietação deixando-me intrigada. Daí, então, nasce a presente necessidade de pesquisar como essa instituição pode ajudar os adolescentes diante da saúde emocional abalada; quais estratégias e/ou atividades podem ser desenvolvidas pelas BEs para potencializar o bem-estar de seus usuários.

Sabemos que livros acumulados nas BEs não conseguem, sozinhos, promover grande mudança; a atuação do profissional em BE pode fazer

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/FUNDAJ - PE, jusielsikleide@hotmail.com

2 Pós-doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho-Braga/Portugal, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, hmonteiroferreira@yahoo.com.br

a diferença na saúde mental dos estudantes, à medida em que, para além da função pedagógica, tradicionalmente conhecida como de realizar empréstimo de livros, deve criar um espaço acolhedor, de escuta atenta (sem julgamentos), de bem-estar, ao ponto de ser a liga indispensável para o bem-viver de seus usuários. Ferreira (2022, p.128-129) destaca: “Escutar é uma estratégia essencial para que possamos ajudar a geração do quarto”. E também nos adverte: “A ausência de escuta acolhedora é um problema sério para as relações humanas, um impedimento para quem precisa de ajuda e um fator de risco para a geração do quarto”.

2 DESENVOLVIMENTO

Consideremos que os adolescentes gostam de estar na escola, mas não se sentem bem nela como na biblioteca. Independentemente, de gostar ou não, obrigatoriamente, na adolescência, deve-se, legalmente, estudar. Mas fazer isso sem uma sensação que os mova, torna sua rotina e carreira estudantil muito pesada. Esse público alvo, usuário de nosso espaço de pesquisa, chega com suas emoções as quais reverberam na construção do conhecimento. Vale salientar que a educação para saúde mental e bem-estar agora é uma parte obrigatória do Currículo Nacional e também consta nos currículos das nações desenvolvidas, dando ao profissional em biblioteca oportunidades de focar nesses aspectos. O estudo propõe analisar como os adolescentes veem na biblioteca escolar um espaço de escuta, logo de bem-estar, investigando a importância disso para a vida dos adolescentes que necessitam de apoio dessa relevante instituição social. No entanto, recorrem aos seus quartos onde passam muitas horas do seu dia tendo prejuízo nos mais diversos aspectos, especialmente sendo afetados no que diz respeito ao bem-estar, em suas emoções.

Não se trata de um caso isolado. É de fato, uma geração – A geração do quarto! Um tema tratado com robustez e seriedade, pelo pesquisador e escritor Hugo Monteiro Ferreira, o qual nomina em sua obra de “geração do quarto”. “É aquela que passa cerca de seis horas por dia, quando não está em atividades fora de casa, dentro dos quartos e que apresenta comportamentos adoecidos, perigosos e frágeis emocional e mentalmente”, descreve o pesquisador.

A biblioteca escolar é uma potência para ajudar os adolescentes. Segundo a recente Lei nº 14.837 de 08 de abril de 2024, artigo 2º, inciso IV, apresenta esse local como espaço de estudo, de encontro e de lazer. Precisamos buscar artifícios para minimizar os sofrimentos dessa geração do quarto. Ferreira (2022, p.130), nos orienta um trabalho pautado na valorização das emoções de nossas crianças, adolescentes e jovens. Nos alerta para não negligenciarmos essas emoções. “Reconhecer que temos emoções é um passo essencial para que possamos escutar verdadeiramente uma pessoa”.

Quando um estudante chega à uma biblioteca escolar, é porque precisa de ajuda de alguma forma. Isso ilustra a relevância de uma biblioteca ao se configurar enquanto lugar de acolhida, escuta e ajuda. “Não existe bem-estar, bem-viver, em locais frios e pouco humanos, voltados para altos níveis de competitividade e pouca colaboração”, Ferreira (2022, p.107).

No caso desta pesquisa, nosso recorte será as bibliotecas escolares. Antunes (1986, p.122) refere-se a biblioteca escolar como o coração da escola: “A biblioteca é o coração da escola”.

3 CONCLUSÕES

O trabalho com esse objeto de pesquisa tem apontado dificuldades em traçar um panorama estadual que precede o afunilamento no âmbito regional, tendo em vista não haver nenhuma informação disponível no site da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco sobre dados e/ou informações da Rede de Bibliotecas Estaduais. A presente pesquisa tem se debruçado em dados coletados em entrevistas e no Sistema de informações da Educação de Pernambuco – SIEPE e em dados coletados na Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe – Limoeiro/PE. Todavia, é uma temática com muita potencialidade a ser explorada por ser urgente a busca por mais possibilidades de ajuda para nossos adolescentes, para a Geração do quarto.

Ainda temos muitos entraves para fazer vigorar a Lei Federal 12.244/2010, a qual trata da universalização da bibliotecas nas instituições de ensino do país. Para fins de ilustração dessa realidade que nos cerca tão de perto, podemos observar o quadro a seguir, apresentando

o panorama do quantitativo geral de BEs no Estado de Pernambuco em relação ao quantitativo de escolas na Rede, sendo as escolas distribuídas entre as 16 GREs:

Quantidade de Escolas Estaduais de PE	Quantidade de Bibliotecas Escolares de PE	Salas de Leitura das Escolas Estaduais de PE
1.059	856	52

Podemos perceber com nitidez, a discrepância entre o número de escolas ser maior face ao número de bibliotecas. Mesmo havendo a Lei 12.244/2010, que obriga sua existência nas escolas, temos escolas sem biblioteca. Embora, segundo rege a lei, ainda temos até 2030 para alcançarmos a meta. Porém, dada a importância desse universo para os que frequentam assiduamente esses espaços, não nos contentemos até que 100% de nossos educandários tenham sua biblioteca ou minimamente, uma sala de leitura.

Trazendo para o contexto o cenário atual das bibliotecas jurisdicionadas à GRE Vale do Capibaribe, cabe registrar que elas existem em todas as escolas, são atuantes, desenvolvem atividades de fomento à leitura, à cultura e da pesquisa. Trabalham numa pedagogia voltada para projetos, e há preocupação dos profissionais que nelas atuam, com o bem-viver dos educandos. Observa-se o cumprimento do que está posto na Instrução Normativa das Bibliotecas nas Escolas Estaduais nº 05/2011, Art.5º, Inciso V:

Conceber a biblioteca escolar como espaço vivo e dinâmico, cujas ações ultrapassem o mero empréstimo de livros e consultas para pesquisas, tornando-a local prazeroso, de valorização da cultura e da educação, contribuindo para a formação de leitores e escritores.

As BEs têm cumprido a missão psicossocial. Canalizado esforços para cuidar, também, das emoções; do bem-estar do seus usuários. Pautando-se no trabalho para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade equânime, democrática e inclusiva.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Walda de Andrade. **Bibliotecas e sistemas de ensino.** Boletim ABDF, Brasília, v.9,n.2,p.121-125, abr-jun.1986.

_____. BRASIL. **Lei nº 12.244**, de 24 de maio de 2010.
Universalização das Bibliotecas Escolares. Brasília, DF.

_____. BRASIL. **Lei nº 14.837**, de 08 de abril de 2024.
Modificação da definição de biblioteca escolar e criação do Sistema
Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília, DF.

FERREIRA, Hugo M. **A geração do quarto**: quando crianças e adoles-
centes nos ensinam a amar. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FIGUEIRA, D. (2015). **Avaliação do bem-estar mental das pessoas
residentes em Vilarinho do Galegos-Mogadouro**. Dissertação de
Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, pp. 13- 31.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum
Curricular**. Brasília. 2018.

MONTEIRO, R. (2011). **Bem-estar no trabalho e percepção de saúde:
estudo realizado com auxiliares de geriatria no norte de Portugal**.
Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, pp. 15-18.

NOVO, R., (2005). **Bem-estar e Psicologia**: Conceitos e Propostas de
Avaliação. RIDEP, 20(2), pp. 183-203.

ORTEGA Y GASSET, Jose. **Missão do bibliotecário**. Brasília, DF:
Briquet de Lemos/Livros, 2006.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São
Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação.
Instrução Normativa nº 05/2011. Bibliotecas nas Escolas Estaduais.

Pernambuco. 2011. Recife, 8 de julho de 2011 Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo, pág. 25

SITES CONSULTADOS

<https://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2024

<https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Gerencia-Regional-de-Educacao-Vale-do-Capibaribe-Limoreiro.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024

<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2024

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14837.htm. Acesso em: 09 jul. 2024

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRPE: A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA INTEGRATIVA

Maria Helena Câmara Lira¹
Andréa Carla de Paiva²
Ana Flávia Araújo Pinho³

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação Física (LEF) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi fundado em 2010, apresentando um currículo de perspectiva crítica e progressista. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores e Professoras (Resolução CNE/CP nº 1/2002), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Educação Física (CNE/CES nº 7/2004) e nas Diretrizes para elaboração de Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFRPE (Resolução CEPE nº 313/2003). A integralização de sua carga-horária está vinculada aos componentes curriculares obrigatórios, optativos e eletivos, bem como, à Prática como Componente Curricular (PCC), sendo estas, no LEF/UFRPE, executadas pelas *Práticas Integrativas* (PI's).

1 Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco mariahelena.lira@ufrpe.br

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco deapaiva8@gmail.com

3 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco ana.apinho@ufrpe.br

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados(as) e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, conhecida como CNE/CP nº 2/2015.

A Prática como Componente Curricular foi ainda mais enaltecida nesta diretriz de 2015, como uma alternativa para a superação da dicotomia dos saberes, oportunidade de articulação da dimensão teórica e da dimensão prática dos conhecimentos, alinhada a construção da identidade docente através da ampliação das experiências curriculares com atividades formativas diversas.

A diretriz destacou, portanto, a ocupação de 400 (quatrocentas) horas das 3.200 (três mil e duzentas) horas mínimas para a integralização do curso de graduação, através de Núcleos, por dentro de Componentes Curriculares ou através de outras Atividades Formativas. No curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE, a PCC é realizada através das *Práticas Integrativas* (PI), já citadas no Projeto Pedagógico do Curso e realizadas pela comunidade do curso desde sua fundação.

As PI's, na LEF/UFRPE, devem ser compostas de encontros sistemáticos do corpo discente com um(a) professor(a) tutor(a) e com colaboração efetiva dos(as) demais docentes do período, problematizando temas transversais aos componentes curriculares, com atividades interdisciplinares e transdisciplinares, fazendo referência a desafios de natureza pedagógica.

No ano de 2013, os fóruns colegiados da LEF/UFRPE definiram eixos norteadores para dar base à PI de cada período. Abaixo segue quadro com descrição de cada eixo:

Quadro 1: Eixos temáticos das práticas integrativas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE.

PERÍODO	EIXO TEMÁTICO	COMPONENTES CURRICULARES
I PERÍODO	SER HUMANO – SOCIEDADE – EDUCAÇÃO FÍSICA	História da Educação Física; Anatomia Humana; Metodologia do Trabalho Acadêmico; Psicologia I; Introdução à Informática; Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação.

PERÍODO	EIXO TEMÁTICO	COMPONENTES CURRICULARES
II PERÍODO	EDUCAÇÃO FÍSICA – ESPAÇOS PÚBLICOS	Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação Física, Psicologia II; Sociologia das Práticas Corporais; Bioquímica; Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira; ~Educação Física e Epistemologia Educação Física A
III PERÍODO	EDUCAÇÃO FÍSICA – ESPAÇOS PÚBLICOS	Metodologia dos Esportes Coletivos I; Biofísica; Educação Física e Políticas Públicas; Didática; Educação e Saúde; Metodologia da Pesquisa em Educação; Educação das Relações Étnicos Raciais
IV PERÍODO	EDUCAÇÃO FÍSICA – METODOLOGIAS DO ENSINO	Metodologia dos Esportes Individuais I; Metodologia dos Esportes Coletivos II; Avaliação em Educação Física Escolar; Fisiologia Aplicada à Educação Física; Metodologia do Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental; Desenvolvimento e Aprendizagem motora
V PERÍODO	ESPORTE - ESCOLA	Metodologia dos Esportes Individuais II; Educação Física Inclusiva; Metodologia do Ensino da Educação Física no Ensino Médio; Estágio Supervisionado I; Metodologia do Treinamento Esportivo; Organização e Gestão da Educação Física
VI PERÍODO	GINÁSTICA – LUTAS – LINGUAGENS	Estágio Supervisionado II; Metodologia do Ensino das Lutas; LIBRAS; Metodologia do Ensino da Ginástica
VII PERÍODO	JOGO – DANÇA – LINGUAGENS	Estágio Supervisionado III; Metodologia do Ensino do Jogo; Seminário de Monografia; Metodologia do Ensino da Dança;
VIII PERÍODO	EDUCAÇÃO FÍSICA – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	Socorros e Urgência; Monografia; Estágio Supervisionado IV; Met. das Práticas corporais para adulto

No decorrer das experimentações, as PI's tornaram-se cada vez mais objeto de debate e amadurecimento nas instâncias formais da graduação em pauta, tendo, no ano de 2016, um *Documento Orientador para Práticas Integrativas* aprovado na Coordenação Colegiada do Curso (CCD). Tal documento dispõe sobre a finalidade da Prática Integrativa, as atribuições do corpo docente, discente e coordenação, eixos norteadores, questões metodológicas e avaliavas.

A cada semestre, tais eixos devem ser tematizados com a elaboração de um problema/pergunta e de uma atividade a ser vivenciada através da articulação dos conhecimentos de cada componente curricular. Para isso os(as) professores(as) tutores(as) devem elaborar um projeto/plano de trabalho, junto com discentes e demais docentes da turma.

As experiências acumuladas do I ao VIII período do curso devem versar sobre os conhecimentos necessários para compor uma formação de professores e professoras de Educação Física em uma perspectiva crítica e progressista.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No intuito de fazer um recorte das experiências das Práticas Integrativas no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE, apresentamos como essas atividades foram organizadas na turma de I período do curso, após a homologação do documento orientador pelo CCD. Logo, a experiência a seguir trata do primeiro semestre do ano de 2017.

Quadro 2: Informação sobre a Práticas Integrativas do I período no semestre de 2017.1.

SEMESTRE	TÍTULO	PROBLEMÁTICA
2017.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA: UM OLHAR A PARTIR DO LABORATÓRIO DE HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS DO NORDESTE (lahin) DA UFRPE	Como as Práticas Corporais se fazem presentes na História da Infância?

PRÁTICA INTEGRATIVA DO I PERÍODO (2017):

A problemática proposta para o 1º período de 2017.1 se desdobra na seguinte questão: **Como as Práticas Corporais se fazem presentes na História da Infância?** Este problema de investigação foi explorado a partir do contato dos(as) estudantes com o acervo do Laboratório de História das Infâncias do Nordeste (Lahin/UFRE). Tal experiência teve como objetivo contribuir com a compreensão dos(as) estudantes acerca das relações postas entre as práticas corporais, a Educação Física e alguns eventos ou

fenômenos sociais pelos quais passaram a sociedade brasileira, a partir de uma olhar sobre a história da infância.

As atividades tiveram um princípio dialógico balizado na problematização do eixo do I período (SER HUMANO - EDUCAÇÃO FÍSICA - SOCIEDADE) em consonância com as especificidades de cada componente curricular, a partir de um estudo inspirado na análise historiográfica de notícias disponibilizadas pelo Lahin.

A trajetória de execução do projeto da PI do I período, no ano de 2017, seguiu os seguintes passos:

- I. A partir da divisão da turma em cinco grupos, foram feitas visitas ao Lahin a fim de que cada grupo identificasse a notícia a ser estudada e recebesse orientações dos(as) monitores(as) do laboratório acerca de estratégias de análise desta notícia;
- II. Em paralelo a este monitoramento do laboratório, os(as) docentes de cada componente curricular utilizaram a temática da prática integrativa (Educação Física e História da Infância) como exemplo e contextualização para suas aulas;
- III. As interpretações, nexos e explicações sobre as notícias foram apresentadas por cada grupo em um seminário interno da turma, com a presença de todos(as) os(as) docentes deste período;
- IV. Na semana de culminância da Prática Integrativa a turma apresentou um produto final destas atividades.

De acordo com o documento orientador das PI's, o peso da nota atribuída à PI pode ser utilizado a critério do(a) docente, da seguinte forma:

- a) 50 % da nota da II Avaliação da Aprendizagem (VA);
- b) Como um dos componentes da nota da II VA, atribuindo o peso que achar mais adequado;
- c) 100% da nota da II VA.

Na experiência em pauta, a distribuição do peso das notas da PI para cada componente curricular do I período, foi o seguinte:

Quadro 3: Distribuição do peso da avaliação da Prática Integrativa por componente curricular

COMPONENTE CURRICULAR	PESO AVALIATIVO NA COMPOSIÇÃO DA NOTA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	50 % da nota da II VA ⁴
PSICOLOGIA I	50% da nota da II VA
FUNDAMENTOS FIL. HIST. SOC. DA EDUCAÇÃO	50% da nota da II VA
ANATOMIA HUMANA	1/3 da nota da II VA
METODOLOGIA DO TRABALHO ACADÊMICO	50% da nota da II VA
INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA	50% da nota da II VA

A distribuição das atividades por docente se deu da seguinte forma:

Quadro IV: Distribuição das atribuições das tarefas por docente

COMPONENTE CURRICULAR	ATRIBUIÇÃO
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Tutoria da turma; responsável pelo diálogo entre o Lahn, discentes e docentes
PSICOLOGIA I	Propor uma ferramenta de autoavaliação para realizarmos com a turma no final do processo
FUNDAMENTOS FIL. HIST. SOC. DA EDUCAÇÃO	Coletar as notas atribuídas pelos(as) docentes para a PI e repassar para a turma;
ANATOMIA HUMANA	Propor uma palestra ou oficina sobre os impactos das práticas corporais para crianças no decorrer do semestre, por dentro da disciplina de Anatomia Humana
METODOLOGIA DO TRABALHO ACADÊMICO	Elaboração do produto final para a PI
INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA	Elaboração do formato do Seminário Interno

RESULTADOS

Os processos avaliativos das Pl's devem dar atenção não a especificidade dos conhecimentos disciplinares, mas a articulação ampla dos conhecimentos buscando elementos importantes para a formação docente, para o incentivo à investigação científica e compreensão de dados da realidade.

4 VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM (VA)

Para tanto é fundamental que a comunidade do curso realize uma avaliação conjunta, com a mensuração de uma nota, mas, sobretudo, destacando a ampliação da compreensão da realidade e reunindo ferramentas para sua transformação.

Hoje, no ano de 2024, os cursos de licenciatura de uma forma geral e a formação de professoras e professores de Educação Física estão passando por mudanças curriculares a partir da aprovação de novos marcos legais. Vale a esforço de zelar pela continuidade de políticas educacionais como as sugeridas pela Prática como Componente Curricular, a exemplo da Prática Integrativa do LEF/UFRPE. As conquistas pedagógicas, políticas e institucionais geradas por experiências como esta podem ser percebidas na avaliação do curso de Licenciatura em Educação Física frente ao Ministério de Educação, o qual obteve por duas vezes consecutivas nota 5 (cinco) no Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE).

REFERÊNCIAS

Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores.
Resolução Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados(as) e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 2, de 1 de julho de 2015.*

Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação Em Educação Física.
Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior nº 7, de 31 de março de 2004.

Diretrizes para elaboração de Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.
Resolução Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 313, de 09 de outubro de 2003.

A TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Maria Rizocleide Soares Frutuoso¹
Rachel Costa de Azevedo Mello²
Rhayssa Ferreira Lima³

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a transdisciplinaridade no Programa de Educação Integral de Pernambuco, desenvolvido como estratégia para elevar os resultados educacionais na rede Estadual de Ensino. O Programa de Educação Integral, criado pela Lei Complementar Decreto nº 125/2008, baseia-se na filosofia da Educação Interdimensional, proposta por Antônio Carlos Gomes da Costa. Para tal, utilizamos o referencial teórico de Basarab Nicolescu para a compreensão da transdisciplinaridade, na perspectiva da educação integral de John Dewey, Anísio Teixeira e Jaqueline Moll. A abordagem metodológica é qualitativa. Os resultados parciais deste estudo evidenciaram a aproximação entre a educação transdisciplinar e a educação integral, e ainda, a sua relação de complexidade com interfaces na defesa de uma abordagem do conhecimento não isolado e não reduzido a separação da educação integral por áreas do conhecimento.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. rizofrutuoso@gmail.com
- 2 Doutora pelo Instituto de Ciências Básicas Da Saúde Programa De Pós-Graduação Em Educação Em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFRGS. rachel.mello@ufrpe.br
- 3 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/ Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. rhayssa_lima@hotmail.com

Palavras Chave: Transdisciplinaridade, Educação Integral, Educação Interdimensional

2 TRANSDISCIPLINARIDADE

Nas pesquisas de Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade envolve a necessidade de estabelecer pontes entre diferentes disciplinas, com o propósito de integrar os saberes provenientes de diversas áreas, a fim de obter uma compreensão mais completa e acessível do conhecimento. Essa unidade do conhecimento surge como uma resposta à fragmentação disciplinar, visando proporcionar uma visão mais integrada da realidade.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 11).

Ainda segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade possui três pilares: a física quântica e os níveis de realidade, a complexidade e a lógica do terceiro incluído. Os níveis de realidade são conjuntos de sistemas com leis específicas, como as partículas quânticas e o mundo microfísico. Os diferentes níveis nos desafiam a repensar nossa vida e explorar o conhecimento amplo de nós mesmos. A complexidade é resultado de equações e modelos, refletindo a natureza complexa de nossa mente e dos dados experimentais acumulados. Já a lógica do terceiro incluído é considerada uma lógica da complexidade que nos permite abordar diferentes campos do conhecimento de forma coerente. Essa lógica vai além do pensamento binário, integrando opostos e permitindo uma visão flexível da realidade (Nicolescu, 1999). São conceitos para superar as limitações das disciplinas isoladas.

2.1. EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral emerge a partir de alguns fundamentos modernos que se desenvolveram por diversos autores e estudos epistemológicos.

Um deles é o estadunidense John Dewey, renomado filósofo, psicólogo e educador, que no final do século XIX, proferiu críticas ao sistema de ensino tradicional dos Estados Unidos e apontou o fracasso da concepção dual de ensino, desempenhando um papel fundamental no conceito de Educação Integral. Segundo Dewey (1930) a educação tradicional perpetuava a separação entre conhecimento e atividade, teoria e prática, cultura e utilitarismo, mente e corpo, interesse individual e social, propondo um novo papel da escola na sociedade.

A contribuição de Dewey está na superação do dualismo entre teoria e prática, na defesa de aprendizagens significativas nas escolas, a partir de uma educação para formação humanista. Anísio Teixeira, importante educador brasileiro, defensor da educação integral como uma forma de superar as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento do país. Na década de 1930, no contexto de reestruturação da economia e da política, Teixeira se inspirou nas ideias da Escola Nova e na filosofia de Dewey para desenvolver sua concepção de educação integral: “[...] resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira, [...] que é a essência do regime democrático” (Teixeira, 1962, p. 24).

2.2 TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

A transdisciplinaridade como uma nova forma de conhecimento, vai além das fronteiras estabelecidas pelas disciplinas tradicionais, promovendo uma compreensão cultural renovada que engloba a interconexão e a interdependência dos diversos aspectos do conhecimento. Sobre os pilares da transdisciplinaridade, destacamos que a complexidade é frequentemente confundida com complicação, mas a complexidade não se limita a compreender e explicar situações assim, mas revelar que a natureza das coisas, dos objetos e dos sujeitos é composta por uma teia de elementos heterogêneos inseparavelmente associados. segundo Morin (2003).

Compreendendo a importância da complexidade da transdisciplinaridade para a educação integral, descrevemos o contexto educacional do Estado de Pernambuco que valoriza a transdisciplinaridade no Programa

de Educação Integral na rede estadual de ensino. A partir do Decreto nº 125/2008, o Programa é implantado no estado, na etapa do Ensino Médio, adotando a concepção pedagógica da educação interdimensional, de Antônio Carlos Gomes da Costa, que busca ir além da dimensão cognitiva ao considerar o sujeito como um ser corpóreo, dotado de afetos e inserido em um contexto de relações sociais. A educação integral em Pernambuco fundamenta-se na ampliação da jornada escolar como um caminho para a construção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e consciente para formação dos indivíduos e transformação social.

Assim, a proposta do Programa de educação integral visa formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica, ética e participativa, baseada na “construção do ser humano em sua totalidade, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e corporal” (DUTRA, 2014, p. 25). Dessa forma, entender a ampliação do tempo significa reorganizar as ações pedagógicas. Para Jaqueline Moll, a educação integral deve:

[...] ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola [...] (Moll, 2012, p.133).

Em Pernambuco uma das formas de reorganização é a proposta de transdisciplinaridade por meio da Educação Interdimensional. Essa abordagem vai além do aspecto cognitivo, valorizando o desenvolvimento emocional, sensorial e espiritual dos estudantes, como defende Costa (2008). A educação interdimensional promove uma compreensão mais ampla do ser humano, reconhecendo sua complexidade, buscando desenvolver nos estudantes uma melhor compreensão de si, dos outros e do mundo ao seu redor.

3 CONCLUSÕES

É notório que o Programa de Educação Integral de Pernambuco objetiva superar a fragmentação disciplinar e promover a interação entre

diferentes áreas de conhecimento. Compreendeu-se que a transdisciplinaridade permite uma abordagem mais integrada do conhecimento, preparando os estudantes para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. A proposta curricular do Programa, ao adotar a Educação Interdimensional busca a prática transdisciplinar. Esse estudo indica a importância de compreender a aproximação entre a educação transdisciplinar e a educação integral, e ainda, a sua relação de complexidade com interfaces na defesa de uma abordagem do conhecimento não isolado e não reduzido a separação da educação integral por áreas do conhecimento.

4 REFERÊNCIAS

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Educação**: uma perspectiva para o século XXI. São Paulo: Canção Nova, 2008.

DEWEY, John. **Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education**. New York, NY: The Macmillan Company, 1930.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma política pública para o ensino médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

_____. (Org.) **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Série Mais Educação. Acesso em 15/07/2023. Disponível em: [Http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cada-final-educ-integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cada-final-educ-integral.pdf)

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. CIURANA, Emílio-Roger: MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária**: O Pensamento complexo como método de

aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo, Cortez editora e UNESCO, 2003.

NICOLESCU, Basarab; **Um novo tipo de conhecimento** - transdisciplinaridade. In: LITTO, Fredric M. Litto; MELLO, Maria F. de. Educação e Transdisciplinaridade. Triom, São Paulo, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógico. Rio de Janeiro, v.38, n.87, p. 21-33, jul./set. 1962. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>
Acesso em 19 de mar. de 2024.

A TRILHA FORMATIVA “IDENTIDADES E EXPRESSIVIDADES” ATRAVÉS DA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR E INTERSECCIONAL

Alyce Joyce Dias Germano¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O “novo ensino médio” é um tema de muitos conflitos no Brasil atual. Este trabalho sugere que a resolução desses conflitos começa com a reflexão sobre suas propostas curriculares, destacando que, além de ser uma proposta pedagógica, o novo ensino médio é também uma proposta curricular focada na pedagogia das competências. Para formular críticas e desenvolver propostas curriculares autônomas, é essencial conhecer o novo ensino médio, pois sua implementação já ocorre nas escolas. Em Pernambuco, destacam-se as trilhas formativas e disciplinas eletivas e optativas. O trabalho propõe analisar essas trilhas sob uma perspectiva interseccional e transdisciplinar para promover um ambiente educacional subversivo, justo e que reflita diversas realidades sociais.

Palavras-chave: Interseccionalidade, Transdisciplinaridade, Trilha.

1 Historiadora e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco, E-mail: licedias23@gmail.com com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5659-5944>

2 DESENVOLVIMENTO

Sob esse viés, a trilha “Identidades e Expressividades” proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco ao buscar uma articulação entre ciências humanas, sociais aplicadas e linguagens desencadeou uma relevância para os estudos propostos nesse trabalho. Desse modo, observou que através da transdisciplinaridade pode-se construir uma ótica dos processos formativos em rede interseccionais na escola que visibilizem a leitura das múltiplas realidades. Visto que, é sugerida na trilha uma integralidade entre os conteúdos e experienciais de vida. É válido destacar, como ocorre a articulação das áreas citadas pela trilha.

Os saberes abordados nesta trilha buscam contemplar e integrar os diferentes conceitos próprios da Área de Linguagens e suas Tecnologias, enfatizando o estudo das línguas e linguagens - artísticas, corporais e verbais. Esses estudos, indispensáveis para o aprofundamento sobre as questões relacionadas às de identidades e diversidade, prescindem necessariamente de estabelecimentos de diálogos permanentes com outras áreas, em especial com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas uma vez que os processos de construção das identidades se referem a contextos históricos específicos, ao estabelecimento de relações sociais, interpessoais, ligados aos sistemas ideológicos, políticos, culturais, econômicos, entre outros. Esses sistemas geram processos de inclusão para grupos específicos, mas, também, podem gerar realidades de exclusão, preconceitos, discriminação, marginalização. P.6

Diante disso, percebe-se que as manifestações artísticas serão compreendidas através da leitura dos sistemas culturais, sociais e ideológicos com intuito de proporcionar compreensões de identidade e diversidade. Sendo assim, a proposta da trilha observa a complexidade dos fenômenos artísticos, sociais e culturais. Visto que, em sua metodologia, concebe a manifestação artística em consonância com a concepção de mundo e do fruir artístico, não desprendida da experiência social.

Ademais, a trilha formativa também carrega em seu corpo de diretrizes pedagógicas a articulação para leitura de gênero, classe e raça, eixos fundamentais para a interseccionalidade.

“Entende-se que os conhecimentos acadêmico-científico-culturais aqui presentes, possibilitam questionar os estereótipos, as discriminações, os preconceitos e barreiras culturais em busca da inclusão, equidade e convívio harmônico entre pessoas de diferentes classes sociais, etnias, religiões, gêneros, sexualidades, tradições, ideologias e visões de mundo.” p.6

Logo, o diálogo com a trilha formativa proposta pela secretaria de educação do estado de Pernambuco, aciona a possibilidade de integrar as questões relacionadas a interseccionalidade no cotidiano escolar. Desse modo, questiona-se qual será o processo de formação continuada sobre as concepções de interseccionalidade que a secretaria do estado está construindo para o letramento de gênero, raça e classe no mundo contemporâneo.

O presente trabalho compreende a interseccionalidade como a categoria analítica abordada pelas professoras universitárias e sociólogas estadunidenses, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, em sua obra “Interseccionalidade – 2016”, que a defini como ferramenta analítica, que considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária—entre outras são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. (COLLINS, BILGER, 2016, p.16).

Nesse sentido, percebe-se que a interseccionalidade no ambiente escolar poderá ser direcionada para ações práticas, ou seja, perpassa o âmbito conceitual e adentra a práxis pedagógica. Logo, as ações de formação continuada sobre interseccionalidade devem ter como eixo a concepção de raça, classe e gênero, e entre outras articuladas em suas interseccionalidades e percebidas nas manifestações das diversas realidades possibilitando a reflexão individual e coletiva da experiência na sociedade.

Por fim, a integração e articulação metodológica da trilha, identidades e expressividades mobilizam a concepção de transdisciplinaridade, pois, conforme a trilha.

“Os conhecimentos sobre as linguagens se relacionam de maneira transdisciplinar, uma vez que os objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares buscam ampliar a compreensão da realidade através da diversidade de experiências e contextos.” p.7

Logo, é válido refletir, qual é a formação do corpo docente do ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco sobre a transdisciplinaridade? Dessa forma, durante as atividades de formação continuada do estado será proposto atividades formativas sobre a transdisciplinaridade. Com intuito de consolidar a concepção de ensino proposta pelo estado, como também, pela trilha. Diante disso, questiona-se o que é a transdisciplinaridade?

A concepção de transdisciplinaridade contém diversas nuances, antepostas a sua utilização no ambiente escolar. Trabalhar para construir uma educação transdisciplinar, é estar articulado com uma responsabilidade planetária, como também com um pensamento amplo e sistêmico. A transdisciplinaridade rompe com concepções de um pensamento linear de mundo, para construir um pensamento ecossistêmico. Por exemplo, no exercício da transdisciplinaridade não existe espaço para a dicotomia emoção/razão, visto que, o ser humano ele é emoção, é razão, é cultura, é tudo em seus diferentes níveis de realidade.

Diante disso, a formação para transdisciplinaridade é levada em consideração para a funcionalidade dos trabalhos propostos pela trilha formativa, visto que, a formação dos docentes da rede é disciplinar. Logo, para alcançar a pretensão indicada pela trilha, faz-se interessante compreender que a transdisciplinaridade é a disciplinaridade. Visto que, a transdisciplinaridade não é uma oposição, mas sim uma forma de complementariedade, tal qual será proposto nas ações docentes integradas. Visto que, De acordo com Nicolescu, a soma dos melhores especialistas não consegue gerar senão uma incompetência generalizada.

Pois, de acordo com Edgar Morin, pensamentos mutilados conduzem a ações mutilantes. Logo, compreende-se que através da trilha os artefatos artísticos capazes de expressarem diversas existências e resistências que se contrapõem ao pensamento hegemônico. Portanto, a arte é transdisciplinar. Visto que, na sua complexidade expressa os diversos níveis de realidade, como também, incluem concepções anteriormente excluídas. Tal como cita PASCAL,

As formas, os gestos e as imagens artísticas, por exemplo, produzem um sentido que coloca em ressonância as experiências singulares de cada um através da imagem, da música

ou da canção. Portanto, o símbolo é transdisciplinar, no sentido em que ele jamais limita o sentido a um único nível de realidade.p.109

Dessa forma, através da arte a escola é atingida pelo nível simbólico de formação, ultrapassando a barreira dicotômica entre epistêmico e prático.

3 CONCLUSÕES

Portanto, a trilha “Identidades e Expressividades” se alinha aos conceitos do trabalho ao ser transdisciplinar e interseccional, abordando diversas realidades dos sujeitos da educação e refletindo a complexidade da sociedade. A transdisciplinaridade revela diferentes níveis de realidade, enquanto a interseccionalidade mostra suas conexões em rede. No entanto, questiona-se se os professores estão cientes desses conceitos, destacando a necessidade de formação continuada adequada para que as propostas do novo ensino médio sejam reais e subversivas para desse modo atingir seu véis democrático.

4 REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2019.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLAU, Augustí. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: COLL, Augustí Nicolau; et al. Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: Trion, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Trilha Formativa “Identidades e Expressividades”. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2023.

A UTILIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS HUMANAS EM SEU NOVO FORMATO INTERDISCIPLINAR

Edja Maria da Silva¹
Allan Monteiro²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este texto é resultado de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio/Fundaj) e que tem por objetivo investigar a utilização, pelos docentes, das coleções de livros didáticos do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, após a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio.

A investigação busca explorar, a partir da percepção docente, qual o papel dos livros didáticos nesse novo contexto, no qual o livro perdeu sua especificidade disciplinar para assumir um formato interdisciplinar. O edital de 2021 do Plano Nacional do Livro e Material Didático - programa responsável pela seleção, compra e distribuição de obras didáticas para o ensino público no país, fazendo do Estado brasileiro o maior consumidor de livros no mundo - alterou substancialmente a forma como os conteúdos disciplinares passaram a se materializar na escola. Os livros não mais se

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio/Fundaj), edja.silva@aluno.fundaj.gov.br

2 Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, professor do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio/Fundaj), allan.monteiro@fundaj.gov.br

organizam por disciplinas, mas por Projetos Integradores ou Áreas de Conhecimento (BRASIL, 2019). O edital de 2018, por exemplo, avaliou obras didáticas para 12 disciplinas: português, matemática, física, química, biologia, geografia, história, inglês, espanhol, filosofia, sociologia e artes. Com exceção de Filosofia, Sociologia e Artes, cujos conteúdos foram condensados em um único volume para todo esse nível de ensino, as demais disciplinas contaram com coleções compostas por três livros, um para cada ano do ensino médio (BRASIL, 2015). Já o edital de 2021 avaliou cinco diferentes objetos didáticos, a saber: 1) Projetos Integradores e Projeto de Vida; 2) Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas; 3) Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio; 4) Recursos Digitais; e 5) Obras Literárias. As 12 disciplinas avaliadas no edital anterior foram condensadas no edital de 2021 em quatro “Áreas do Conhecimento” ou “Projetos Integradores” (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), além de uma área específica intitulada “Projeto de Vida”. O edital também deixou clara a necessidade de que as obras avaliadas atendam explicitamente às “competências” discriminadas na BNCC. Assim, todo o conteúdo das disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia foi condensado em coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cada coleção se constituindo em seis volumes de caráter interdisciplinar. Essas mudanças recentes em relação ao lugar das disciplinas de Humanas no currículo escolar se refletem, portanto, nas alterações em relação à forma de apresentação e aos conteúdos selecionados das ciências sociais nos novos materiais didáticos. Interessa, portanto, investigar a relação do docente com esse recurso didático reformulado, e os reflexos dessas mudanças em sua prática pedagógica.

O referencial teórico desta pesquisa pesquisa, está fundamentado principalmente na Teoria do Dispositivo Pedagógico, de Basil Bernstein³, a partir da qual é possível articular e compreender as relações e práticas

3 A teoria do dispositivo pedagógico foi desenvolvida por Bernstein como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado”, a fim de constituir o conhecimento escolar, o currículo, os conteúdos e as relações a serem transmitidas.

sociais contextualizadas ao sistema educacional, o que permite uma relação com o objeto de pesquisa desta investigação e uma recontextualização do pensamento docente a respeito do uso do livro didático.

O levantamento bibliográfico tem possibilitado a recontextualização do conceito de livro didático entre os campos de produção do discurso. Meucci (2014) considera o livro didático como um bem cultural capaz de fazer circular o conhecimento na sociedade. Essa ideia se articula com as ideias de Bittencourt (2003), que entende o livro didático como um objeto de “múltiplas facetas”, sendo um veículo de valores ideológicos e culturais. Ambas evidenciam a relação entre o material didático, a prática pedagógica e as políticas públicas desenvolvidas para atender as necessidades educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Esse resumo é um recorte da pesquisa em fase de execução. Trata-se, portanto, de um estudo ainda preliminar que busca descrever como os docentes que atuam no novo ensino médio avaliam, percebem e se utilizam dos livros didáticos nesse novo formato interdisciplinar. O interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir do contato com outros professores de Ensino Médio que são discentes no Profsocio/Fundaj, mostrando tratar-se de uma discussão com grande potencial pela diversidade do tema.

A metodologia e os instrumentos empregados para a produção dos dados adotam uma abordagem qualitativa. Num primeiro momento, será aplicado um questionário com perguntas fechadas a discentes dos mestrados profissionais de Sociologia, História, Geografia e Filosofia, uma vez que os discentes desses programas são, idealmente, professores do Ensino Médio em suas respectivas áreas. A aplicação do questionário será feita de forma online, mediante uso da plataforma Google Forms. O questionário é constituído por quatro seções: perfil pessoal, formação acadêmica, atuação profissional e percepção e uso do livro didático.

Após a aplicação dos questionários - etapa em que a pesquisa atualmente se encontra - serão feitas algumas entrevistas com um grupo menor de participantes, com o objetivo de coletar informações mais aprofundadas a respeito do tema.

Em relação às principais hipóteses orientadoras desta pesquisa, espera-se mostrar que o livro didático, em seu novo formato interdisciplinar, vem perdendo espaço como recurso de mediação didática em sala de aula.

3 CONCLUSÕES

O principal objetivo da pesquisa em andamento tem sido, desde que nos aprofundamos no referencial teórico adotado e nos trabalhos já realizados sobre o tema, oferecer uma contribuição para as análises existentes sobre o uso do livro didático, a partir da percepção docente a respeito das mudanças recentes realizadas nos livros didáticos e como essas mudanças vêm interferindo na sua relação com esse recurso, desde a seleção até a utilização nas aulas; se ele vem perdendo espaço ou se continua sendo um recurso utilizado e valioso do ponto de vista pedagógico.

4 REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. Códigos, modalidades e o processo de transformação social. In: A estruturação do discurso pedagógico. Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação, nº 04/2015** – CGPLI: Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação, nº 03/2019** – CGPLI: Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Brasília, 2019.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. Revista Brasileira de Sociologia, v. 02, n. 03, Jan/Jun 2014. Disponível em: file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/45.pdf. Acesso em 05 de junho de 2023.

Palavras-chave: Livro Didático. Docentes. Novo Ensino Médio

ANALISANDO PROJETOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Patrícia Valéria Bemvindo da Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A presente pesquisa teve por objetivo identificar as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de projetos didáticos na alfabetização de crianças. O trabalho de investigação seguiu os contornos metodológicos da pesquisa de campo, à luz das contribuições teóricas de autores que tratam especificamente de projetos didáticos. Foi adotada a abordagem qualitativa, por meio de observação de 30 aulas e 30 minientrevistas. Foi feito um estudo exploratório, participativo e propositivo, envolvendo três professoras alfabetizadoras que atuavam nos anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados sob o paradigma de análise de conteúdo.

Levando em consideração as orientações de Freire (1974 a) e Mizukami (1986), concebemos que é necessário promover um ensino contextualizado e crítico. Dessa forma, adotamos a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, e, a partir dela, concebemos que os docentes passem a formular estratégias didáticas com base em reflexões sobre os vários conteúdos, de forma interdisciplinar para favorecer a construção dos conhecimentos pelos estudantes.

1 Mestra em Ciências da Educação Básica pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada do Curso de Pedagogia com Administração Escola pela FUNESO e Professora da rede municipal da cidade do Recife. Email: patricia.bemvindo@ufpe.br

Assim, entende-se a importância em se promover uma educação de qualidade, com garantia de uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. Para isso, a escola deve ser o locus onde a aprendizagem deve florescer e onde o estudante se sinta bem, sendo valorizado pelos seus avanços e saberes. Nesse caso, a escola passa a ter uma função bem mais complexa e que exige mais que um envolvimento do estudante e do professor, exige um comprometimento de ambos. Os que fazem a escola devem ser coparticipantes desse processo.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa constou de três fases. Na primeira, foram realizadas nove (9) entrevistas semiestruturadas, gravadas, sendo três (3) com cada professora participante da pesquisa. No entanto, para fins desta investigação, foram considerados os dados constantes em dois blocos. O terceiro bloco, com foco em heterogeneidade, consta de questões que foram analisadas no âmbito do Projeto geral. As entrevistas foram agendadas e gravadas com autorização das professoras, mediante a assinatura do TCLE. Foram iniciadas no mês de março de 2023, tendo sido concluídas no mês de setembro.

Também foram realizadas trinta (30) observações de aula para traçar o perfil pedagógico das três professoras e trinta (30) minientrevistas. As aulas foram filmadas e nos momentos de observação foram realizados registros em um caderno de campo. A filmagem das observações constitui um registro completo, pois capta as imagens e o que é dito durante das aulas. O instrumento utilizado foi um aparelho celular.

Segundo Laville (1999, p. 189), a entrevista “[...] favorece a exploração em profundidade dos saberes, bem como as representações, crenças e valores do entrevistado, devido a sua flexibilidade”. Para Bogdan e Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Bardin (2006) conceitua a entrevista como um método de investigação específico e a classifica como fechadas e abertas, quando

ênfatisa que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexa e, muitas vezes, determinados programas de computadores não dão conta.

3 CONCLUSÕES

Acreditamos que o desenvolvimento de projetos didáticos com turmas de alfabetização requer uma atenção especial, para que os objetivos do projeto sejam cumpridos, sem desconsiderar a heterogeneidade das turmas, sobretudo quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética. Dentre outras características dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico foi identificado que a mediação docente para garantir a participação dos estudantes no planejamento, execução e avaliação das atividades é a principal dificuldade enfrentada, assim como a criação de estratégias que contribuam para que as crianças realizem as atividades e, ao mesmo tempo, avancem nos conhecimentos sobre o sistema notacional.

As professoras entrevistadas e observadas demonstraram grande compromisso com a aprendizagem das crianças, atitudes positivas frente às capacidades deles, atentando para a necessidade de considerar seus conhecimentos prévios e heterogeneidade. Vivenciaram ricas situações didáticas, articulando as partes de uma mesma aula e aulas vivenciadas em dias distintos por meio de atividades permanentes e atividades sequenciais. Investiram no ensino do Sistema de Escrita Alfabética / ortografia e compreensão de textos de forma articulada, com sensibilidade às heterogeneidades das turmas. No entanto, em relação ao trabalho com projetos didáticos, tema dessa investigação, houve um descompasso entre o que foi declarado nas entrevistas e o que foi vivenciado.

No conjunto das observações realizadas ficou evidente a diversidade de modalidades de organização do trabalho pedagógico vivenciados nas turmas das três professoras, que promoviam variadas possibilidades de mediação docente para novos conhecimentos pelos alunos de cada uma das turmas. Foi observado também que as práticas pedagógicas das três indicaram alguns padrões em suas ações didáticas no dia a dia da sala de aula.

Apesar dos dados conduzirem à conclusão de que a prática da docente ocorria, sobretudo por meio de atividades permanentes e atividades

sequenciais, a mesma, nos momentos de minientrevistas, afirmava que estava desenvolvendo, no período observado, um projeto didático. As atividades indicadas pela docente ocorreram nas aulas 2, 3, 4, 5 e 6, momentos em que as crianças participaram de situações em que havia parlendas, que, são textos curtos, de fácil memorização e com presença de rimas. Os textos eram utilizados para leitura brincante e para reflexões sobre dimensões sonoras e gráficas. O foco, portanto, em várias atividades, era no ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

Como já foi dito, não houve momentos em que as crianças demonstrassem ter participado do planejamento do trabalho. Como também foi afirmado anteriormente, a culminância ficou restrita às interações em sala de aula, sem ter havido deliberações pelas crianças. Desse modo, novamente, as características dessa modalidade de trabalho pedagógica não foram observadas.

De modo, geral, foi possível concluir que as salas de aula se configuraram como ambientes alfabetizadores. Os estudantes foram desafiados a refletir com autonomia a respeito de quantas e quais letras usar para grafar cada palavra, a comparar, ler e escrever palavras; participaram de diversas situações de leitura textos de diferentes gêneros e conversas sobre as várias temáticas suscitadas nos textos, interagindo diretamente com a língua escrita. Houve diversidade e complementaridade entre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, sobretudo atividades permanentes e atividades sequenciais. No entanto, foram pouco recorrentes as sequências didáticas (uma professora) e ausentes as vivências de projetos didáticos que seguissem as características anteriormente discutidas.

Afirmamos, portanto, que as concepções sobre projetos didáticos das docentes anunciadas nas entrevistas não se concretizaram na prática. Os dois aspectos centrais dessa modalidade organizativa propostas pelos autores citados anteriormente – participação dos estudantes no planejamento, monitoramento e avaliação das atividades propostas; e produção de um produto final a ser socializado para além do espaço da sala de aula – não configuraram as situações que, segundo as docentes seriam projetos didáticos.

4 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Smmyth Kallony Mendes de. **Projeto didático de gênero e argumentação**: uma proposta de trabalho com debate regrado e artigo de opinião em uma turma de 9º ano. 20/12/2019. (Mestrado Profissional em Letras) – Recife: Instituição de Ensino Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, 2019.
- ALMEIDA, M. E. B. de. **Projeto**: uma nova cultura de aprendizagem. PUC, São Paulo, 1999.
- ANDRADE, Maria Eurácia B. de. **Alfabetização e Letramento**: o desvelar de dois caminhos possíveis, Jundiaí: Paco, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trades). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2010). **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9394/96. Brasília, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

LAVILLE, Christian; JEAN, Dionne. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto alegre: Artmed, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. *In:* SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE DEBATE REGRADO

Haíla Ivanilda da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

É possível ensinar a argumentação a alunos(as) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)? Para quê? Com quais estratégias? Neste trabalho apresentamos os resultados da implementação de uma Sequência Didática (SD) organizada a partir do trato com o gênero textual debate regrado no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), de forma mais específica, em uma turma do 1º primeiro (segmento) da EJA, de uma escola pública localizada na Zona da Mata Norte pernambucana. Para tanto, centramos nossos estudos nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2009), mais especificamente, nas concepções da Sequência Didática propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como nos conceitos da Teoria da Argumentação via Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Assim, desenvolvemos a SD intitulada: “Eu concordo, pois...”, “Eu discordo, pois...”, “Eu concordo, porém...”: ensino da argumentação na EJA mediado pelo debate regrado. A proposta foi elaborada em parceria com a professora regente da turma e utilizou como “pontapé inicial” elementos

1 Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, haíla.silva@ufpe.br.

de um protótipo de atividade disponível do livro didático (LD) de EJA, coleção “É Bom Aprender”, editora FTD, ano 2013. Os dados gerados a partir da aplicação da SD foram tratados com base em uma perspectiva qualitativa, com o emprego da técnica da análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016). Apresentamos a seguir o detalhamento da proposta e, por fim, erguemos algumas considerações.

2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho com a SD possibilita uma maior compreensão da função social de um determinado gênero, tomando a proposição de atividades enquanto processo a fim de se escrever ou falar “em situações públicas escolares e extraescolares” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). Nesse sentido, considerando que as SDs são projetadas a partir de um dado gênero, a SD por nós elaborada, foi organizada a partir do debate regrado, pertencente à ordem do argumentar, e definido por Costa (2009, p. 94) como uma “exposição de razão em defesa de uma opinião contra um argumento”. Nessa acepção, recuperamos alguns passos de uma proposta apresentada no LD É Bom Aprender (p. 70 e 80), inserimos etapas e a transformamos na SD intitulada: “Eu concordo, pois...”, “Eu discordo, pois...”, “Eu concordo, porém...”: ensino da argumentação na EJA mediado pelo debate regrado. Procedemos com a sua organização a partir dos seguintes momentos: i) mantivemos o tema proposto pelo LD “Proibição no Brasil do trabalho para menores de 16 anos de idade”. Agregamos dois textos imagéticos, texto 1: um adolescente trabalhando em uma carvoaria; texto 2: um adolescente trabalhando em uma empresa, no programa “Jovem Aprendiz”, objetivando um resgate aos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), levando-os a refletirem sobre os diversos tipos de trabalhos desempenhados por crianças e jovens e a fazer um paralelo com suas histórias de vida.; ii) mantivemos o fragmento extraído da atividade do LD, que apresenta argumentos distintos sobre o mesmo tema: i) a favor da proibição; ii) contrário a proibição; iii) intermediário. Os posicionamentos serviram de pistas para a definição do gênero a partir do qual a discussão foi realizada, o debate regrado; iii) agregamos a proposta a definição do debate e dos distintos papéis sociais que o compõem

(debatedores, moderador e público). Exploramos outros aspectos centrais que compõem o gênero: a gestão da palavra entre os participantes; a escuta da fala do(a) outro(a); a retomada do seu discurso; o uso do tom de voz adequado; a exposição de argumentos consistentes e fundamentados etc.; iv) realizamos a divisão dos papéis sociais existentes no gênero: os(as) alunos(as) ficaram responsáveis por exercer a função de debatedores e a professora, como a moderadora. Definimos a forma de organização da sala, com cadeiras organizadas em formato de U. Pedimos para que os(as) alunos(as) assumissem um dos três pontos apresentados no 1º momento: i) a favor da proibição; ii) contrário a proibição; iii) intermediário. A partir da posição assumida por eles criamos os três grupos debatedores: Grupo 1: “Eu concordo, pois...”; Grupo 2: “Eu discordo, pois...”; Grupo 3: “Eu concordo, porém...”; v) definimos a composição do debate, o qual foi composto de três blocos, em que cada grupo debatedor teve direito a réplica e a tréplica; vi) conclusão: os grupos de debatedores precisaram chegar a uma conclusão, ante os três pontos apresentados. A moderadora elaborou uma síntese dos argumentos apresentados, relacionando-a com a introdução. Nessa perspectiva, a partir dos argumentos finais apresentados pelos sujeitos participantes do debate e as informações iniciais, chegou-se ao convencimento que, mediante a complexidade do problema em questão, proibição do trabalho para menores de 16 anos de idade, a melhor solução seria optar pelo argumento iii /intermediário: “Trabalhar antes dos 16 anos deve ser permitido pela lei desde que o jovem tenha pelo menos 14 anos, que continue a estudar e não realize trabalho que coloque em risco sua saúde física e mental.” (Souza *et al.*, 2013, p. 79). É importante salientar que, ao longo da realização do gênero, observamos que os argumentos tecidos pelos debatedores eram sempre fundamentados em comparações baseadas no emprego da dessemelhança, ou seja, na diferença entre o jovem atual e o jovem do passado, na enumeração de pontos que facilitam a vida escolar do jovem atual. Observamos, também, o lançamento de argumentos provocativos, que funcionavam como *feedback*, provocando o interlocutor e dando margem para o desenrolar da discussão. No mais, os argumentos eram sempre dotados de veracidade, geradores de reflexão e prendiam a atenção dos(as) ouvintes, pois tomavam como base as histórias de vida dos alunos e alunas, sujeitos jovens e adultos que, na maioria das

vezes, abandonaram os estudos por precisar trabalhar e pela dificuldade em ter que conciliar estudo e trabalho.

3 CONCLUSÕES

Finalizamos esse texto respondendo às indagações iniciais, tecidas em nossa introdução, “É possível ensinar a argumentação a alunos(as) da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)? Para quê? Com quais estratégias?”. A partir da vivência realizada com o grupo-sala, evidenciamos que é sim possível e necessário ensinar a argumentação aos alunos(as) da EJA, de modo a permiti-los(as), em momentos de ensino-aprendizagem, estabelecer um diálogo, uma troca de conhecimentos e compreensão da realidade. (Brasil, 2018). Assim, as dimensões argumentativas apresentadas em nossa SD são caminhos possíveis de mobilizar um grupo-sala a pensar sobre o debate regrado em sua composição, conteúdo e estilo, mas sobretudo, de olhá-lo em sua função social (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Por fim, consideramos que a argumentação pode ser uma ferramenta de democratização social, “visto que quando ensinamos nosso(a) aluno(a) a se expressar, colocando no cenário diferentes pontos de vista, estamos oportunizando práticas democráticas e favorecemos uma educação que colabore para a sua libertação (Freire, 1999).

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2009.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: Schneuwly, B.; Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. São Paulo: M. Fontes, 1996.

SOUZA, C. G. de. et al. **É Bom Aprender – edição renovada**: Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais do ensino fundamental. – 1.ed. – São Paulo: FTD, 2013. – (Coleção é bom aprender).

Palavras-chave: Argumentação; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Sequência didática.

AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO POR PROFESSORES DA CIDADE DE BREJO DA MADRE DE DEUS

Hellida Beatriz de Lima Marinho¹
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²
Stephanie Kristina Barbosa da Silva³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Compreendemos o campo do currículo enquanto marcado por uma instabilidade de sentidos, podendo atribuir novas significações de acordo com as mudanças sociais e políticas sobre os contextos educacionais, a exemplo das pesquisas de Pimentel Junior (2021); Lopes (2011, 2018, 2019); Macedo (2018, 2019, 2021), onde, assim, com a presente pesquisa, foi possível abordar os sentidos atribuídos discursivamente ao currículo e as práticas curriculares, em uma temporalidade histórica da pós-pandemia do covid-19.

Destacamos que esse trabalho objetivou contribuir para os estudos no campo do currículo, evidenciando a falta de pesquisas que trabalhem

- 1 Mestranda no PPGEDUC na Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, hellida.marinho@ufpe.br
- 2 Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, lucinalva.almeida@ufpe.br
- 3 Mestranda no PPGEDUC na Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, stephanie.kristina@ufpe.com

a perspectiva da organização curricular em um contexto pós-pandêmico⁴. E ainda, a necessidade de compreender como as práticas curriculares acontecem dentro de um contexto novo, marcado por uma instabilidade de sentidos acerca das próprias práticas curriculares.

Dessa forma, esse trabalho está pautado na abordagem pós-estruturalista discursiva de Laclau e Mouffe (2015), pretendendo compreender como ocorrem as disputas discursivas em torno do currículo, e através da perspectiva derridiana, considerando que em torno de toda interpretação existe uma nebulosidade interpretativa, que impede a leitura única sobre um texto político, ou até mesmo sobre uma realidade contextual.

Diante desse cenário, surgem questões que nortearão a pesquisa: Como vem ocorrendo a organização curricular no período pós-pandêmico? Quais são as construções discursivas que influenciam a organização curricular durante esse período pós-pandêmico? Para isso, elencamos como objetivo geral: Analisar as construções discursivas em torno da organização curricular no período pós-pandêmico, e como objetivos específicos: Identificar nos discursos dos professores as práticas curriculares no período pós-pandêmico e analisar os discursos que influenciam as práticas curriculares no período pós-pandêmico.

2 DESENVOLVIMENTO

Tomamos a perspectiva teórico-metodológica discursiva de Laclau e Mouffe, que foi utilizada como orientação para a interpretação dos discursos dos professores, esses discursos compreendidos enquanto “uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (BURITY, 2008 p. 66), ou seja, existem diversas articulações que formam um discurso, assim, todo discurso é uma unidade complexa de diferentes interpretações, compreensões e

4 Este trabalho é integrante das atividades desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa (GP) Políticas e Práticas Curriculares e Avaliativas, vinculado à Pesquisa Maior produtividade CNPq n° 09/2023, intitulado Movimentos discursivos das políticas-práticas curriculares em diferentes contextos: negociações no âmbito das secretarias de educação, gestão escolar, sala de aula e produção científica pós BNCC, coordenado pela Profa. Dra, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste).

aprendizados, dessa forma, as falas e práticas dos professores entrevistados, foram interpretadas enquanto discursos contingentes.

Visando compreender os contextos discursivos que norteiam as práticas curriculares no período pós-pandêmico, fizemos a escolha de um município no Agreste pernambucano, então analisamos as construções discursivas que atravessam a organização curricular de professores do município do Brejo da Madre de Deus, que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais da rede pública de ensino.

Através da pesquisa realizada, foi possível perceber que o sentido curricular da BNCC, atravessa as práticas curriculares das professoras à medida em que existe uma tentativa de suturar uma ordem, fazendo como que não exista outra maneira de pensar e fazer currículo. Ela se apresenta enquanto um documento que corporifica as aprendizagens comuns a todos os estudantes, projetando uma padronização das identidades, na tentativa de eliminar o constitutivo do espaço escolar, que é a alteridade.

Além disso, as práticas curriculares pós-pandemia estão inseridas em um campo instável, marcado principalmente pela necessidade de reparar os atrasos e danos causados pela pandemia, somados a isso, temos o estabelecimento de competências que devem ser desenvolvidas em cada ano do ensino fundamental, e que em diversos contextos não condiz com as práticas que os professores veem como necessárias para dado momento.

Apesar desse cenário, de tentativa de controle das práticas docentes e engessamento curricular, as professoras se mostram como agentes curriculares, à medida em que *“organizam silenciosamente”* (MARIA, 2023) suas práticas curriculares, inserindo novas competências, e novas temáticas dentro do currículo vivido para que a aprendizagem dos estudantes seja mais significativa e rompa com a padronização.

Esse estudo possibilitou também, a identificação das discursividades que constantemente atravessam as práticas curriculares, como a avaliação, e a regulação da gestão sobre as práticas docentes enquanto discursos que cooperam com a BNCC para o esvaziamento político da docência enquanto produtor curricular, e redução a execução e reprodução de práticas prescritas, ligadas a produção de resultados mensuráveis.

3 CONCLUSÕES

O presente estudo que teve como objetivo analisar as construções discursivas em torno da organização curricular no período pós-pandêmico, possibilitou um melhor entendimento acerca dos movimentos das práticas curriculares de professores em um contexto pós-pandêmico, evidenciando nos discursos desses professores, os sentidos político-práticos do currículo que norteiam suas práticas em sala de aula e quais são as discursividades que atravessam essas práticas.

Concordamos com Pimentel Junior (2022), ao afirmar que é preciso reposicionar a escola enquanto um espaço político, e reposicionar o professor enquanto um produtor curricular, para que o currículo seja construído através das especificidades de cada contexto, e de cada estudante, não fixando aprendizagens enquanto metas universais a serem alcançadas por todos. Sendo o terreno curricular, um cenário de disputa discursiva e de constante produção das diferenças e das decisões em um terreno do indecidível.

4 REFERÊNCIAS

BURITY, J. A. **Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre, 2008.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Entremeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical**. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa.** In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G. A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio. **Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia.** Revista Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio; SANTOS, Hugo de Figueiredo; LINHARES, Késsio Johnes da Silva; AMORIM, Vitoria Loiza Ferreira Rocha. **Articulações políticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio.** 2022. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-23, 2022.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS, INOVAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Heliane Diniz do Nascimento Nóbrega¹
Tayanne Rafaely Lima e Silva²

A avaliação escolar é um componente essencial do processo educativo, desempenhando um papel determinante na identificação das necessidades dos estudantes e na orientação das práticas pedagógicas. No entanto, as práticas avaliativas contemporâneas enfrentam inúmeros desafios, desde as desigualdades educacionais até os impactos psicológicos nos alunos. Nesse contexto, torna-se necessário refletir criticamente sobre as abordagens utilizadas e explorar possibilidades inovadoras que promovam uma avaliação mais justa e eficaz. Este texto tem como objetivo: Analisar os principais conceitos sobre avaliação da aprendizagem, identificando desafios e possibilidades diante da produção bibliográfica deste campo investigativo.

A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, com base nas contribuições de autores renomados como Luckesi (2011), Sant’Anna (2010), Freitas (2013) e Hoffmann (2008), que oferecem diferentes perspectivas e insights sobre o tema.

1 Mestranda da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB- Pró-Reitoria de Pós -Graduação e Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Formação de de professores – PPGFP h_elianedidniz@hotmail.com

2 Mestranda da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE /CAA do PPGeduc - Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea. tayanne.lima@ufpe.br

Inicialmente, serão apresentados os conceitos fundamentais e a evolução histórica da avaliação escolar, fornecendo um contexto para a discussão subsequente.

2 DESENVOLVIMENTO

A avaliação escolar é um processo contínuo e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre o desempenho dos alunos, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser vista como uma prática pedagógica integradora, que vai além da simples verificação de resultados, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante. Para Hoffmann (2008), a avaliação é um momento de diálogo, reflexão e tomada de decisões que promovem o avanço do aluno em seu processo educativo.

A discussões sobre avaliação escolar evoluíram significativamente ao longo dos anos. Inicialmente, as práticas avaliativas eram baseadas em exames orais e escritos, focando-se na memorização e reprodução de conteúdo. Na década de 1960, influenciada pelos movimentos de reforma educacional, a avaliação começou a ser vista como uma ferramenta para medir o progresso dos estudantes e a eficácia dos métodos de ensino. Sant’Anna (2010) aponta que, nessa época, a ênfase estava na quantificação dos resultados, o que levou ao predomínio de testes padronizados e provas objetivas. A partir dos anos 1990, com a valorização de uma educação mais humanista e centrada no aluno, a avaliação passou a ser concebida como um processo mais amplo e dinâmico. Freitas (2013), destaca que essa mudança de paradigma trouxe à tona a importância de práticas avaliativas formativas, que visam não apenas a aferição de conhecimentos, mas também o acompanhamento e apoio ao desenvolvimento integral do estudante.

2.1 DIFERENTES ABORDAGENS E MODELOS DE AVALIAÇÃO

Existem diversas abordagens e modelos de avaliação que podem ser utilizados no contexto escolar. Entre as principais abordagens evidenciadas

nas pesquisas científicas da área, destacamos no quadro abaixo alguns dos conceitos abordados em cada uma:

Quadro 1 – Conceitos de avaliação

Avaliação	Avaliação Formativa	Avaliação Somativa	Avaliação por Competências:
Utilizada no início de um período letivo ou de uma unidade de ensino, visa identificar os conhecimentos prévios e as necessidades dos alunos. Hoffmann (2008) argumenta que essa abordagem permite aos educadores planejarem atividades mais alinhadas às características e necessidades da turma.	Esta abordagem, defendida por Luckesi (2011), ocorre de forma contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Seu principal objetivo é fornecer feedback constante aos alunos, permitindo ajustes no percurso educativo e promovendo a melhoria contínua.	Realizada ao final de um período letivo ou de uma unidade de ensino, a avaliação somativa tem o propósito de certificar a aprendizagem e atribuir notas ou conceitos. Segundo Freitas (2013), apesar de sua importância, esta abordagem não deve ser a única forma de avaliação, pois pode limitar a visão sobre o desenvolvimento global do aluno.	Focada no desenvolvimento de habilidades e competências específicas, esta abordagem busca avaliar a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos em situações práticas. Sant’Anna (2010) ressalta que este modelo é particularmente relevante em um contexto educacional que valoriza a formação integral e a preparação para o mundo do trabalho.

Essas diferentes abordagens e conceitos de avaliação evidenciam a necessidade de uma prática avaliativa diversificada que contribua para uma educação equitativa e de qualidade.

2.2 DESAFIOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO, RESISTÊNCIAS E BARREIRAS INSTITUCIONAIS IMERSAS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A avaliação escolar é um processo desafiador ao de lidar com as diversas realidades socioeconômicas. Hoffmann (2008) aponta que a avaliação tradicional muitas vezes não considera as diferenças de contexto e oportunidades dos estudantes, perpetuando desigualdades. Freitas (2013) afirma que os instrumentos avaliativos frequentemente favorecem alunos de contextos mais privilegiados, enquanto marginalizam aqueles de

comunidades desfavorecidas, evidenciando a necessidade de práticas mais inclusivas e equitativas que viabilizem as aprendizagens dos estudantes .

A implementação de novas práticas avaliativas enfrenta resistências e barreiras institucionais significativas. Luckesi (2011), observa que muitas instituições educacionais são resistentes à mudança, preferindo manter métodos tradicionais que lhes são mais familiares. Hoffmann (2008) , destaca que a formação inicial e continuada dos professores frequentemente não inclui estudos necessários para práticas avaliativas inovadoras.

Além disso, as políticas educacionais e os sistemas de prestação de contas (*accountability*) frequentemente pressionam escolas e professores a focarem em resultados quantitativos, o que dificulta a implementação de abordagens avaliativas mais qualitativas e formativas. Frente a isso, nos deparamos com a imersão da produção de dados quantitativos e qualitativos com o uso de tecnologias digitais nos processos avaliativos.

A incorporação de tecnologias na avaliação escolar oferece diversas possibilidades para tornar o processo mais dinâmico e inclusivo. Segundo Freitas (2013), as tecnologias digitais permitem a criação de avaliações interativas e adaptativas, que podem ser personalizadas para atender às necessidades individuais dos educandos. Plataformas online, aplicativos educacionais e sistemas de gestão de aprendizagem possibilitam o acompanhamento em tempo real do progresso dos estudantes, facilitando a identificação de dificuldades e a intervenção pedagógica imediata.

Diante disso, as pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem evidenciam que a avaliação baseada em competências, nesse cenário de produção de resultados e o envolvimento de tecnologias nesse percurso, é uma abordagem inovadora que foca no desenvolvimento de habilidades práticas e conhecimentos aplicáveis em situações reais. Sant’Anna (2010) argumenta que este modelo de avaliação é mais alinhado com as demandas do mundo contemporâneo, onde a capacidade de aplicar o conhecimento em contextos variados é valorizada. Esta abordagem permite uma avaliação mais holística do aluno, considerando não apenas o que ele sabe, mas como ele usa esse conhecimento. Luckesi (2011) acrescenta que a avaliação por competências pode promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, preparando melhor os discentes para os desafios futuros.

CONCLUSÕES

A avaliação escolar, como prática pedagógica fundamental, desempenha um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo deste estudo, analisamos os principais conceitos sobre avaliação da aprendizagem, identificando desafios e possibilidades diante da produção bibliográfica deste campo investigativo, com base nas contribuições teóricas de Luckesi (2011), Sant’Anna (2010), Freitas (2013), Hoffmann (2008) e Haydt (1991, 2000).

Inicialmente, revisamos os conceitos essenciais de avaliação escolar, discutindo sua evolução histórica e destacando a importância de práticas avaliativas que vão além da mera quantificação de resultados. Demonstramos que a avaliação formativa, proposta por Luckesi (2011) e Hoffmann (2008), emerge como uma alternativa mais eficaz e humanizada, capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos ao fornecer feedback contínuo e construtivo.

Em síntese, enfatizamos a relevância de uma abordagem holística e contextualizada na avaliação escolar, que considere não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e as necessidades individuais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. C. de. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Editora Vozes. 2013.

HAYDT, R. C. **Curso de Didática Geral**. Editora Ática. 1991.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. Editora Ática. 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Editora Mediação. 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Editora Cortez. 2011.

SANT'ANNA, I. M. **Avaliação educacional: para além da medida.** Editora Vozes. 2010.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis. 2001.

AVALIANDO COM VOCÊ: UM CAMINHO PARA A ELEVAÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS EDUCACIONAIS

Ana Paula Santana¹
Anderson Silva Gusmão²
Edvania Cristina³
Liliane Cavalcanti⁴

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tornou-se parte da vida cotidiana das unidades escolares, de maneira que haja uma atenção para os indicadores de proficiência que são promovidos pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE. Diante dos relatos dos agentes educacionais nos encontros formativos, indagou-se: como preparar os estudantes para as avaliações externas? Ouviu-se muito sobre a situação de que os estudantes não conheciam as etapas do processo de realização de uma avaliação, fazendo com que surgisse a seguinte situação: se o estudante não conhece a estrutura da

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Letra da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, apaulasan015@gmail.com

2 Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anderson.sgusmao@ufpe.br

3 Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, ecsm022020@gmail.com

4 Graduada pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco - UPE, lilacavalcante90@gmail.com

realização de uma avaliação, logo o desempenho será ainda menor devido ao não preenchimento correto do cartão-resposta, por exemplo.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata, por meio da Diretoria de Acompanhamento e Avaliação Educacional, ao realizar suas visitas de acompanhamento pedagógico nas unidades escolares e as formações continuadas com os docentes acolheu a problemática apresentada pelos agentes educacionais, em especial a coordenação escolar e docentes quanto às avaliações externas. Eles alegaram que muitas vezes as unidades escolares escolhiam como foco o cenário da taxa de participação dos estudantes, deixando em segundo plano, não menos importante, o desempenho da avaliação que, por sua vez não era bem sucedido devido a não compreensão do preenchimento do cartão-resposta e da resolução das questões relacionadas às proficiências das disciplinas de língua portuguesa e matemática que são abordadas nas avaliações.

A *Caravana Avaliando com Você* é uma das ações bem mais sucedidas na elevação dos resultados das proficiências, tendo por objetivo sensibilizar os estudantes das Unidades Escolares mediante encontros de preparação, simulação de avaliações, momentos de relaxamento e brincadeiras com os participantes, bem como engajamento, compreensão, comprometimento e envolvimento da comunidade escolar quanto às avaliações externas.

A SME elaborou e confeccionou material de estudo preparatório para os estudantes que foram trabalhados na Caravana para a preparação nas avaliações externas, quanto em paralelo produziu vídeos para o canal do *youtube da SEDUC São Lourenço da Mata*⁵ com comentários das avaliações semelhantes de questões de anos anteriores. Para os docentes, foram promovidas o envio semanal das habilidades e competências, e os descritores que estão em sintonia com o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019). As orientações foram feitas pelo termo ‘dicas que valem ouro’.

5 <https://www.youtube.com/@seducaolourencodamata8503>

Houve também para os(as) professores(as) anos iniciais, por meio do Programa Criança Alfabetizada (PCA), formações continuadas para incutir ações, sequências didáticas, jogos, brincadeiras, planejamento entre outras atividades. No cenário com os professores dos anos finais, fez-se a parceria com universidades para as formações, além das editoras e instituições educacionais para orientação quanto aos processos avaliativos de cada bimestre. Os encontros têm por objetivo orientar como ocorre o processo de preparação e avaliação das provas externas, com o propósito de suscitar nos docentes diversos caminhos para o ensino e aprendizagem dos estudantes. Além de dicas, orientações, sugestões quanto a melhoria da prática pedagógica, o docente fica mais motivado a realizar suas atividades com os estudantes.

As unidades escolares contempladas foram as que ofertam as etapas dos Anos Iniciais: 2º e 5º anos, e Anos Finais: 9º Anos da região rural e urbana do município. Convidamos colaboradores voluntários da rede municipal de ensino que são docentes de língua portuguesa e matemática para ministrar e tirar dúvidas quantos às questões dos simulados trabalhados no dia da caravana, professor(a) de educação física para o momento de relaxamento e o psicólogo(a) para o momento socioemocional. Esses profissionais não atuaram em sua unidade escolar, pois o objetivo era que fossem externos para que a fala quanto a participação, envolvimento e comprometimento dos estudantes nas avaliações externas fossem as mesmas dos profissionais da casa, porém com mais ênfase.

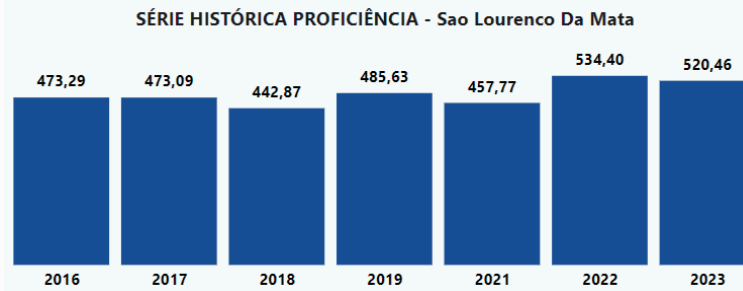
3 RESULTADOS

O SAEPE acontece anualmente nas redes municipal e estadual. Essa avaliação consiste em identificar lacunas de aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, além do painel contextual dos estudantes para que por meio delas as redes educacionais e as unidades escolares possam traçar metas e ações para melhoria da qualidade educacional. Todavia, nem todas as escolas da rede municipal de ensino são avaliadas, tendo em vista que boa parte das escolas da zona rural são escolas multisseriadas, o que não atende ao requisito para serem avaliadas. Sendo

assim, explanamos os resultados da proficiência de 30 escolas, com foco nos 3 últimos anos.

Identificamos, na figura 1, uma elevação considerável na média nos índices de proficiência a partir de 2021 nas séries dos anos iniciais: 2º ano, que é o fechamento do ciclo de alfabetização, que corresponde a 23 escolas.

Figura 1: Média da Série Histórica: Nota Padronizada - Anos Iniciais: 2º ano

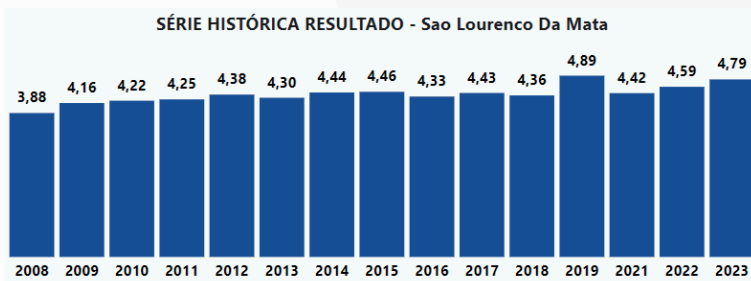


Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/seducslm24>. Acesso em: 02 jul. 2024

A *Média da Nota do 2º ano* nos apresenta que há um aumento significativo de *+76,63 pontos* de 2021 para 2022, entretanto, de 2022 para 2023 a rede tem uma queda de *-13,94 pontos*. No entanto, houve uma elevação a cada ano na taxa de participação de mais de 20%. Desta maneira, obteve nas duas disciplinas o Padrão de Desempenho: *Básico*. Mesmo esse resultado sendo pouco, faz com que interpretemos que houve uma mudança na realidade das escolas a partir da troca de professores nessa série, a qual impacta no estudante quanto ao processo de alfabetização a continuidade de maneira efetiva das ações de preparação com estudantes para a realização dessa avaliação.

Observamos, na figura 2, uma elevação na média nos índices de proficiência a partir de 2021 nas séries dos anos iniciais: 5º ano, que é o fechamento do ciclo da 1ª etapa do ensino fundamental, que corresponde a 24 escolas.

Figura 2: Média da Série Histórica: Nota Padronizada - Anos Iniciais: 5º ano

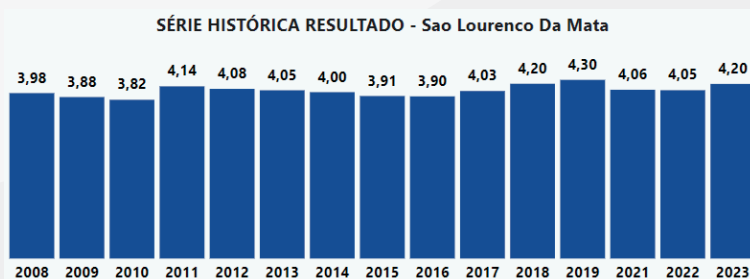


Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/seducslm24>. Acesso em: 02 jul. 2024

A Média da Nota do 5º ano nos apresenta que há um aumento significativo de $+0,17$ pontos de 2021 para 2022, no entanto, de 2022 para 2023 também uma pontuação de $+0,2$ pontos. Em relação à taxa de participação, a elevação a cada ano é de mais de 13%. Desta maneira, obteve nas duas disciplinas o Padrão de Desempenho: *Básico*. Esse crescimento acontece aos poucos, e ao que tudo indica, por esses estudantes serem pós-pandemia, mesmo com todo o trabalho de reensino, as atividades constantes na realidade das escolas e a troca de professores na série, não houve impacto no estudante diante da continuidade de maneira efetiva das ações de preparação com estudantes para a realização dessa avaliação.

A figura 3 apresenta uma elevação na média nos índices de proficiência a partir de 2021 nas séries dos anos finais: 9º ano, que é o fechamento do ciclo da 2ª etapa do ensino fundamental, que corresponde a 9 escolas.

Figura 3: Média da Série Histórica: Nota Padronizada - Anos Finais: 9º ano



Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/seducslm24>. Acesso em: 02 jul. 2024

A Média da Nota do 9º ano nos apresenta que há uma queda de $-0,01$ ponto de 2021 para 2022, no entanto, de 2022 para 2023 há uma

elevação de +0,15 pontos. Em relação à taxa de participação, a elevação a cada ano é de mais de 10%. Desta maneira, obteve nas duas disciplinas o Padrão de Desempenho: *Elementar II*. Esse crescimento apresenta o esforço e o trabalho realizado nas escolas, mesmo esses estudantes sendo pós-pandemia. O trabalho de reensino realizado por meio de disciplinas complementares na grade curricular, além de atividades do cotidiano e de preparação nas escolas, ocorrido, ou não, a troca e/ou lacuna de professores na(s) disciplina(s) avaliadas, o impacto no estudante é menor em relação às demais séries por estarem ‘habitados’ com o modelo da prova, reduzindo, por exemplo, as dificuldades com o preenchimento do gabarito. Todavia, a comunidade escolar abraçou as ações de preparação de maneira efetiva quanto à preparação com estudantes para a realização dessa avaliação.

Sendo assim, as ações desenvolvidas ao longo destes 03 (três) anos foram primordiais para alcance das metas estabelecidas, que são a taxa de participação e elevação da proficiência. Esse relato de experiência fornece à comunidade científica subsídios para *frameworks* de acompanhamento pedagógico focados nos índices de proficiências que contribuem nos cenários de ensino dos docentes e aprendizagem dos estudantes.

4 REFERÊNCIAS

PERNAMBUCO. **Avaliação e Monitoramento da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoemontoramentopernambuco.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 24 de ago 2023.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina, Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. - Recife: A Secretaria, 2019. p. 1-606. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sVoO_loUBnR1dvh_w9zFPjSB5Ow-KUuC/view>. Acesso em: 05 jun. 2023

_____. **Resultado de Proficiência do SAEPE 2023**. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/>>

[view?r=eyJrljoiZDkzNTUxNzAtM2ViYS00MmRlLTgxMDYtOGYyNGFiY-WU1OGU0liwidCI6IjA5NWY4NjAxLTRhOWEtNDQ5MC1hODBkLW-JmMTA4NTliODkxMCJ9>](https://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/123456789). Acesso em: 26 abril 2024.

COMO UM ACORDE EM SINTONIA: O ESTÁGIO E AS IMBRICAÇÕES DA TEORIA E DA PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

José Carlos Miranda da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência intitulado “COMO UM ACORDE EM SINTONIA: O ESTÁGIO E AS IMBRICAÇÕES DA TEORIA E DA PRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR” surge no campo da formação docente através das vivências proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental I, ministrada pela Prof^a Dr^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, no 6º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/Campus Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA.

Nesse cenário, buscamos experienciar as atividades que compõem a prática do ser professor circunscrita no cotidiano da escola. Para tanto, entendemos que o contexto em que se inserem o/a professor/a no cotidiano escolar é marcado por diversos entrelaçamentos e tensões. Assim, compreender que este se apresenta num espaço-tempo de descontinuidade e imprevisibilidade é entender a relevância da vivência do estágio supervisionado na formação acadêmica e profissional dos/as professores/as, enquanto lugar de infinitas transformações. Nesse sentido, Almeida; Mendes; Azevedo (2019) nos convida a pensar que o estágio nos permite

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, josecarlos.silva@ufpe.br

o diálogo simultâneo entre a teoria e a prática na construção de saberes num espaço-tempo de uma finitude impossível.

Nessa perspectiva, tais entrelaçamentos constituem a práxis, que pode ser entendida nas considerações de Vasquez (1997) como sendo o resultado do imbricamento entre teoria e prática pautada por um processo de embasamento reflexivo, destituindo da ideia de atividade voltada às ações meramente mecanizadas, ou seja, inserida no campo da dialogicidade entre ambas, numa relação entre o pensamento e a ação. Portanto, é atividade consciente e reflexiva que transforma o ser diante da realidade, em que a teoria orienta a prática e, por sua vez, a prática alimenta a teoria. A partir de Pimenta (1996, p.63 *apud* Almeida; Mendes; Azevedo, 2019, p.113) o estágio “[...] é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade”. Atividade essa que se constitui como práxis, pois, modifica a matéria, tecendo possibilidades de invenções, haja vista as diversas transformações e interpretações que essas vivências possibilitam aos professores/as em formação.

Diante do exposto, conforme Moraes (2015) as transformações dentro da sala de aula acontecem devido aos contextos diversos que constituem a prática do professor e o processo de ensino e aprendizagem circunscrito nesses espaços. Assim, é um processo de prática dentro de um espaço-tempo de (re)invenção, haja vista as diversas singularidades.

Percebe-se que as práticas pedagógicas dos/as professores/as perpassam pelas singularidades das diversas nuances que constituem os significantes da escola em movimento, pois, “[...] é na reflexão sobre o cotidiano escolar e as diferentes situações que emergem dele que podemos pensar a prática dentro da formação do pedagogo.” (Almeida; Mendes; Azevedo, 2019, p.114).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O lócus da experiência foi uma sala de aula do 5º ano de uma escola pública da rede municipal da cidade de Vertentes-PE, localizada no perímetro urbano do município, a qual atende do 3º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. Assim,

sob supervisão do professor da turma, que conta com 26 estudantes regularmente matriculados, as práticas de estágio na instituição foram desenvolvidas ao longo dos meses de dezembro, fevereiro e março de 2024 no período matutino.

A tabela 1 abaixo os convida para compreender os objetivos do cronograma de desenvolvimento das atividades em relação aos encontros.

Tabela 1 – Cronograma

Objetivos das atividades nos encontros	Carga Horária
Aproximação com o campo	2h
Observação/acompanhamento dos sujeitos do campo de estágio	4h
Realização do diagnóstico do campo	4h
Planejamento coletivo das aulas	4h
Observação/acompanhamento dos sujeitos do campo de estágio	4h
Observação/acompanhamento dos sujeitos do campo / Socialização da proposta das aulas	4h
Realização da aula	4h
Realização da aula	4h

Nesse cenário, o cronograma de atividades foi dividido em 08 encontros, totalizando uma carga horária de 30h, divididas entre objetivos que buscam a aproximação do/a estudante da licenciatura com as vivências educacionais experienciadas no espaço escolar, sendo 1 dia destinado ao conhecimento do campo, registro de diagnóstico e planejamento coletivo de aulas; 3 dias destinados as observações e acompanhamento dos sujeitos e 2 dias propostos para regências de aulas com ao/as estudantes.

Por se tratar de um relato experienciado a partir da disciplina de estágio supervisionado no curso de pedagogia da UFPE/CAA, a observação foi adotada como princípio metodológico para registro dos dados, compreendendo o cenário escolar a partir de Medeiros e Figueiredo (2023) como um espaço-tempo de possibilidades outras de interpretação.

3 RESULTADOS

3.1 NO DESENCONTRO QUE ME ENCONTRO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA

*Nesse desencontro que me encontro
me percebo em alegria
pois se tudo for sempre pronto
Tampouco a mim existiria
[...] as tensões em que me encontro
são como um acorde em sintonia.*

Os caminhos indecifráveis e os horizontes fluídos a qual circunscremem o cotidiano escolar e sobretudo a práxis do/a professor/a na sala de aula, intitula este relato com o devir poético esboçado na epígrafe supracitada, onde, há encontros nos desencontros das imprevisibilidades que permeiam o planejamento como um acontecimento, soando como um acorde em sintonia, pois, simultaneamente, a prática se refaz, se reinventa e proporciona possibilidades outras de aprendizado.

Nesse cenário, podemos evidenciar o planejamento no campo da imprevisibilidade e, portanto, de “encontros nos desencontros” possibilitando novas formas de aprendizado, na observação vista em uma das aulas da disciplina de matemática. Assim, viu-se que havia uma programação para o ensino da adição e subtração por meio do material dourado, entretanto, este, como recurso didático coletivo pertencente à todas as classes da escola, estava sob o uso de outros professores, então, o professor da turma, pediu para cada um pegar uma folha de papel. Da folha, fez-se alusão de que a mesma valeria 100 casas decimais, e a cada tira repartida, valeria 10 casas, podendo também estas ser divididas em únicas casas decimais.

Nessa mesma direção, o professor nos diz que: “[...] nem sempre podemos utilizar aquilo que planejamos, pois quase sempre acontece alguma coisa [...].” (Extrato da observação, 2024). Diante da fala do professor e da experiência vivida na aula de matemática, verifica-se o poder de transformação das práticas que os professores têm dado às circunstâncias dentro de sala de aula, assim como, a compreensão de como

o contexto que permeia a práxis está entrelaçado em caminhos de uma plenitude impossível.

Durante a regência, outra cena circunscreve o inesperado, quando na leitura do texto “Chapeuzinho Vermelho” um dos/as estudantes questiona: “Tio, por que o personagem malvado é o lobo e quem tá com as armas é o caçador?” (Extrato da observação, 2024). Tal questionamento foge do esperado no planejamento quando o texto prescrito era o de apenas ler. Portanto, a fala do/a estudante nos revela que a imprevisibilidade é essencial para que haja outros movimentos de oportunizar o acesso à aprendizagem, enxergando a prescrição organizada do planejamento como um processo facilitador do ensino, mas, não como fim último e acabado de reprodução.

Diante do exposto configura-se que o estágio supervisionado é uma etapa crucial na formação de professores, pois proporciona a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula e vivenciar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Essa etapa permitiu-se experimentar diferentes estratégias de ensino, enfrentar os desafios da educação e desenvolver sua identidade como futuro docente. É um espaço privilegiado para a reflexão sobre a prática e a construção da expertise necessária para a atuação profissional.

Ainda, trazemos que o estágio supervisionado configura-se como um espaço-tempo de criar possibilidades outras de atuação, perpassando os limites das visões mecanizadas e técnicas de reprodução daquilo que se aprende na academia, mas de um campo teórico-prático, num discurso de interpretação, criação e imaginários outros para as nuances que se inserem no âmbito da educação, sobretudo dentro das salas de aula.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida ; MENDES, Solange Alves de Oliveira; AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo. **O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019.

MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de. FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Política, Currículo e Formação Docente: em torno das *novas* bases profissionais do saber-fazer. **TEIAS**, v.24, p. 84-94, 2023.

Disponível em: Vista do Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das “novas” bases profissionais do saber-fazer (uerj.br). Acesso em 06 de ago. 2024.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **O que a escola faz com o currículo de História**: exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. In: CATANI, Denise Barbara; JUNIOR, Décio Gatti. O que a escola faz? Elementos para compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. O que é práxis? In: Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CONHECENDO A ESCOLA DOS SONHOS: UMA FORMA DE PENSAR EDUCAÇÃO A PARTIR DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Maiara Santos de Souza¹
Rayanne Luiza Quirino de Lima²
Gilvaneide Ferreira de Oliveira³

1 INTRODUÇÃO

A visita à Escola dos Sonhos, surgiu a partir de uma proposta da disciplina Obrigatória do PPGECI, Seminário Interdisciplinar: Abordagens Inter e Transdisciplinares, com o intuito de vivenciar uma prática pedagógica transdisciplinar. O que acarretou em uma experiência exitosa, pois durante a vivência, pudemos observar algumas categorias da transdisciplinaridades que até então só havíamos tido contado de maneira teórica. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo compartilhar sobre a experiência

- 1 Pós-graduada em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). prof.maiasouzaz@gmail.com .
- 2 Pós-graduada em Educação, Culturas e Identidades no PPGECI/UFRPE, Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva- IFTM, Especialização em Educação Física Escolar-UPE. Licenciada em Educação Física-UFPE. rayannequirino@gmail.com
- 3 3 Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É líder do Grupo de Estudos em Educação Ambiental, Docência e Questões contemporâneas/GEEADC, vice-líder Grupo A Interdisciplinaridade no Discurso de Paulo Freire UPE/UFRPE/FACIG e membro fundadora da Cátedra Paulo Freire da UFRPE. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI)e RENOEN (Rede Nordeste de Ensino/Doutorado). gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

realizada na Escola Dos Sonhos, que está localizada no município de Bananeiras no Estado da Paraíba. O estudo direciona um olhar analítico a partir da perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade, tendo como referências as ideias de Edgar Morin e Basarab Nicolescu, sobre a proposta pedagógica e vivências observadas na referida Escola.

2 A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA CHEGADA E VIVÊNCIA

Este tópico apresentará de forma descritiva a vivência na Escola dos Sonhos, bem como sua prática pedagógica e a relação com transdisciplinaridades.

2.1 PROPOSTA ESTRUTURAL, PEDAGÓGICA E SEUS VALORES CURRICULAR A PARTIR DAS CATEGORIAS DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA COMPLEXIDADE

Na chegada dos estudantes-pesquisadores do PPGEI-UFRPE/Fundaj na Escola dos Sonhos, fomos recebidos pelo comitê de recepção, formado pelos estudantes Sara e Mateus. Os alunos foram nos apresentando os espaços físicos da escola, bem como um pouco da dinâmica nos ambientes físicos e pedagógicos da escola. Os estudantes formam diferentes comitês que assumem o papel de atuarem de maneira autônoma sobre algumas ações dentro da escola, dentre elas citamos: a recepção dos visitantes, organização dos eventos, comitê de equidade (racial e de gênero), os dois últimos atuando apenas quando há uma necessidade.

A estrutura da escola ainda passa por um processo de construção, logo o espaço ainda está inacabado. É importante ressaltar que os estudantes foram os idealizadores desse novo espaço que está sendo construído. Durante esse processo de visita, o comitê de recepção explicou em detalhe, bem como, apresentou a todos os que compunham a equipe de visita a maquete e o desenho que foi construído junto com os estudantes, e que tinha a mesma estrutura na qual encontramos fisicamente em desenvolvimento. Em seguida, pudemos conhecer o antigo prédio, que era cedido pelo Carmelo. Nesse segundo prédio era possível ver um estrutura tradicional de escolas que se tornam extensões das igrejas, havia também

muitas referências a teoria pedagogia da libertação, salas com nomes de Freis e principais teóricos dessa pedagogia como por exemplo: Frei Betto e Leonardo Boff . Esse segundo prédio é um espaço composto por lembranças de uma caminhada muito longa de resistência pela educação.

Vivenciamos também o almoço, que é oferecido pela instituição em prol de angariar fundos para sustentação da escola, já que recebem diversas visitas ao longo do ano escolar. Após o almoço, foi possível acompanhar mais atividades dos estudantes e vivenciar os momentos nas aulas. É interessante ressaltar, que diante a estrutura física, os espaços de aula, são em ambientes abertos, como coretos, onde os estudantes têm total autonomia na participação, as cadeiras (quando utilizadas) são organizadas em círculos, fugindo da lógica escolar tradicional com salas fechadas e cadeiras enfileiradas.

Participamos também de um momento de diálogo com um dos membros do comitê gestor da escola, a Profa Leila Rocha, que falou sobre a abordagem transdisciplinar que a escola se orienta, e sobre o modelo de gestão democrática que a escola segue. Durante o diálogo, a representante de gestão nos explicou como acontece o processo de entrada dos estudantes na escola que se organiza a partir de níveis de ensino. Esses níveis são representações, que na educação tradicional se organizam enquanto anos ou séries. Já as temáticas de estudos desenvolvidas pelos estudantes são respaldadas pela curiosidade, que resulta do preenchimento de uma ficha de interesses para serem elaborados e desenvolvido os projetos que os estudantes desenvolve no decorrer do ano letivo com os Tutores, Mediadores e Especialistas, que são diferentes docentes que auxiliam os estudantes durante o processo de pesquisa. Além da ação dos oficinairos que trabalham, por exemplo, as ações relacionadas à Educação Física, como as vivências com o esporte.

Durante nossa vivência na Escola, um dos pontos observados foi a diversidade dos estudantes, corpo docente e principalmente sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência e neuro divergências. A inclusão e a diversidade foram tópicos importantes na roda de diálogo. O comitê de gestão explicou que a diversidade é tratada somente pelo comitê de equidade, especialmente através de “mediações de conflito” e quando necessário. Segundo a gestão, a diversidade é abordada conforme

a perspectiva da BNCC. Todavia, o comitê gestor nos passou que os alunos neurotípicos são acompanhados e auxiliados por seus próprios colegas.

Um outro ponto observado foi sobre a aplicação das leis nº 10.639 e nº11.645, que exigem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena. Questionamos a exigência regulamentada pelas leis, pois se os estudantes partem da sua curiosidade para a construção dos projetos, como a lei é implementada? Foi dito que, sempre há projetos direcionados pelos próprios estudantes que contemplam as leis. As respostas nos deixaram muito reflexivos, até onde realmente tudo isso acontece? Todavia, não é foco desse trabalho contemplar essas esferas, mas se faz importante o relato neste relato.

2.2 AVALIAÇÃO COM ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS DA TRANSDISCIPLINARIDADE E COMPLEXIDADE

Durante a vivência na Escola dos Sonhos, foi possível observar a utilização de categorias da transdisciplinaridade, principalmente na forma de como os projetos são criados e desenvolvidos pelos estudantes que são pensados de uma maneira global e resolvido a partir de um conhecimento complexo, que não está submetido ao pensar programado da disciplinarização. Então, desde o início os estudantes são estimulados a pensar o conhecimento de uma forma ampla, mesmo que exista uma disciplinarização na “grade curricular”, ela não atua de maneira isolada, como é feita na educação tradicional, mas como parte que forma o conhecimento como todo que deve ser acessado. Essa categoria do pensamento complexo é trazida por MORIN (2000), como uma das principais práticas, ao pensar na transdisciplinaridade. Essa conexão entre as disciplinas forma a teia do pensamento complexo e é essencial para a construção de um conhecimento que possa alcançar espaços além do que o sistema disciplinar oferece. Então, o que encontramos foi uma Escola que propõe uma educação que promove o pensamento crítico e sistêmico, capacitando os estudantes a lidarem com a incerteza e a complexidade do mundo real.

Um outro ponto onde foi possível verificar a presença da transdisciplinaridade, foi a partir do método avaliativo, que é realizado com os estudantes não por notas, mas partindo do princípio dos valores que

conseguiram alcançar durante o processo de aprendizagem e convivência dentro da rotina escolar. Valores como: Empatia, Respeito, Comunicação, Afetividade, Criatividade, Consciência Crítica, Autocuidado, Bem estar, Organização e Planejamento, Interação, Colaboração, Autonomia e Protagonismo. Além desses valores, os estudantes passam por um processo de autoavaliação observando as relações sociais e os projetos de pesquisas executados por eles durante o ano. Retomando também a uma perspectiva transdisciplinar, de que a educação deve contribuir diretamente com o processo de subjetividade dos sujeitos, deve dialogar com sua formação humana, social, cultural e destacar habilidades que ultrapassam o currículo conteudista. Sobre isso, NICOLESCU (2002) propõe que uma educação transdisciplinar é aquela que vai além da simples acumulação de informações, buscando a transformação pessoal e social e enfatizando o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Sobretudo, a abertura para a diversidade de saberes e a capacidade de navegar entre diferentes níveis de realidades e percepções.

Portanto, mesmo que a instituição tenha uma abordagem pedagógica multirreferenciada, é possível observar aspectos importantes da transdisciplinares dentro de sua atuação enquanto instituição educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência na Escola dos sonhos, nos abriu um leque de possibilidades para pensar em uma educação que utilize da transdisciplinaridade como norte para uma educação crítica mais inclusiva, acessível e democrática. Sobretudo, que respeite a subjetividade dos estudantes, fugindo de um conhecimento binário. Sendo importante, observar as possibilidades de atuação direcionadas a uma educação respaldada pela complexidade do conhecimento construído coletivamente, sob um processo decolonial e que respeite como parte de um todo complexo, formado por eixos importantes como a cultura, espiritualidade, emoções e outros, integrados a subjetividade e a natureza.

Essa experiência foi enriquecedora o bastante para nos fazer perceber ainda mais como as limitações da educação tradicionalista é limitante, e compreender como a transdisciplinaridade pode enriquecer o processo

de ensino e aprendizagem de forma ampla e valiosa. Outras contribuições importantes para a prática pedagógica foi observar as contribuições da transdisciplinaridade para uma educação transgressora, que valoriza a experiência cultural de alunos e alunas e estimula a colaboração, além da importância da complexidade do conhecimento discutido por Morin.

REFERÊNCIAS

COLL, Augustí Nicolau et al. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Trion, 2002.

NICOLESCU, Barasab. **A carta da transdisciplinaridade**. In:
NICOLESCU, Barasab. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo:
Triom, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATO DE ESTAGIAR: A FELICIDADE CLANDESTINA DAS GRANDEZAS DO ÍNFIMO DE SER PROFESSOR

Ednaelli Dolôres Vieira da Silva¹
Beatriz da Silva Monteiro²

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, intitulado “Considerações sobre o ato de estagiar: a felicidade clandestina das grandezas do ínfimo de ser professor”, surge a partir da disciplina de “Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental” orientada pela Prof. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, especificamente, de nossa vivência em uma instituição de ensino no município de Caruaru, no agreste de Pernambuco. A escola fica localizada em um bairro periférico a cerca de 3 km do centro da cidade, e oferece ensino fundamental I, bem como as fases I e II da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Compreendemos que a imersão no campo de estágio nos proporcionou a possibilidade de descobrir que aquilo que por vezes é visto como insignificante, é na realidade, um ouro não descoberto. Desse modo, tomamos como base nesse relato, o ideal de um olhar poético para o ato de estagiar, isto é, poético não por ser deslocado de um sentido real ou

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

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

numa tentativa de romantizar as diversas nuances da formação inicial, mas pela oportunidade de observar um novo horizonte e abrir possibilidades outras de interpretação sobre essa fase da formação docente.

Nesta linha, dialogamos com Freire (1981, p.10) para explicitar como o ato de estudar “é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” e, analogicamente, considerar o ato de estagiar como algo que não se restringe à acumulação de conhecimentos teóricos, mas também à constante de pensar as práticas pedagógicas no contexto real. A atitude crítica no estudo reflete a mesma postura diante do mundo, da realidade, onde portar-se como crítico não implica confronto, mas sim um olhar lúcido e responsável ao adentrar nas escolas e salas de aula, dispostos a encontrar a felicidade nas pequenas coisas de ser professor.

Fugindo de idealismos, não olhamos para essa felicidade como a simplificação dos desafios vivenciados pelos professores que atuam nas escolas ou mesmo dos desafios que os professores em formação enfrentam durante o estágio. Caminhamos na busca da felicidade clandestina que nos aponta Lispector (2008), para a autora nada é tão simplista, nada tão coerente, talvez tudo envolto de certa emoção. Assim, refletimos que para se viver a felicidade clandestina na vivência do ato de estagiar, há também o pressentimento - o ato de sentir antecipadamente, emocionalmente, muito antes da razão ou viver, antes do fato futuro, há uma suspeita, há uma desconfiança.

No caso, da docência, o pressentimento da necessidade, a suspeita do precisar saber, do estudar, do se fundamentar teoricamente, nesse aspecto, nos direcionamos a exposição do escolher viver profissionalmente numa postura de desconfiança, não de quem duvida da capacidade de outros ou se ensoberbece em seu saber, mas de quem reconhece a necessidade de aprender.

No caminho percorrido do encontro entre a consciência e a realidade, a teoria e a prática, nos propomos ao deixar-se ser “invadidos” pelas vozes e traduções que ecoavam de nosso campo de estágio (Cardozo, 2018), para criar assim uma realidade ainda não existente, tendo em vista que ao entrar na escola e ao permitir-se ser adentrado por ela, está se criando uma nova realização do lugar e dos indivíduos e principalmente do estagiário

que avança em sua trajetória formativa, tornando-se um profissional que não existirá senão a partir da conexão dessas atividades teórico/práticas

Logo, tomamos o estágio como espaço e tempo de potencialidades em que o docente em formação articula-se para observar, participar, ressignificar e refletir sobre os fazeres docentes (Almeida, Mendes e Azevêdo, 2019). E onde encontraremos essa felicidade clandestina? Nas grandezas do ínfimo, ou seja, a partir de Barros (2001) somos convidados a desenvolver uma reflexão e abertura de sentidos que revela as complexidades e nuances das práticas escolares, valorizando os detalhes muitas vezes negligenciados.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No contexto da sala de aula, nossa experiência foi regada pela presença e vivência do professor/supervisor em nosso período de estágio, a quem nomeamos Santos - pela eminência de seu sobrenome e a marca que deixou em nossos próprios nomes - egresso do curso de pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA).

A prática do professor nos inspira a perceber como a sala de aula é um ambiente onde a prática docente se revela a partir das múltiplas nuances que a cercam. Destacamos um momento que ocorreu durante uma aula de matemática onde o assunto fora conversão de medidas, de quilômetro para metro, na qual para a exposição do assunto, o professor Santos fez aproximações da teoria com a realidade dos estudantes, usando a alegoria de 20k de seguidores no TikTok (aplicativo popular de entretenimento), provocando-os assim a compreensão de que 20k, seriam 20.000 seguidores, assim como 20 km seriam 20.000 metros.

Outra característica marcante na construção da prática docente do professor que acompanhamos é sua cautela em relação aos estudantes ainda não alfabetizados, adaptando os aspectos curriculares da série/ano para a necessidade dessas crianças. Além disso, nos orienta para que não os constanjam durante nossas intervenções, pela vergonha que sentem nas dificuldades de leitura, compreendemos que a abordagem empática revela o compromisso do professor com o bem-estar e o desenvolvimento de cada estudante, respeitando seus ritmos individuais de aprendizado e valorizando cada etapa do processo de alfabetização.

Durante nossa atuação como estagiárias, desenvolvemos atividades a partir das observações de aulas e conteúdos previamente trabalhados pelo professor, acompanhando a construção do conhecimento dos estudantes. Esse caminho trilhado nos proporcionou observar a participação dos estudantes nas atividades propostas, cada um de acordo com suas próprias possibilidades, assim, vislumbramos como o trabalho docente é construído em meio ao olhar atento, frente a cenários de defasagens e adaptações, em estruturas físicas e curriculares, a docência se apega ao que outros enxergam como clandestino ou insignificante.

3 RESULTADOS

Não consideramos esta uma experiência findada ou passível de atribuir um resultado quantificável, mas enxergamos como o estágio em ensino fundamental 1 nos provocou a criar uma sensibilidade no olhar para a construção e constante reconstrução docente diante da heterogeneidade da educação. A construção de um olhar delicado conseqüentemente transforma o estagiário, e muitas vezes reacende no professor, a felicidade intrínseca à práxi que realiza junto aos seus estudantes.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. A. de; MENDES, S. A. de O.; AZEVÊDO, A. P. de L. A. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 108-120. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/435/394>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

CARDOZO, M. M. Tradução e o (ter) lugar da relação. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 83-116.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOM2pRYm05clRhN2M/view?resourcekey=0-UL-N90LWoDf2fPlvSYdGqFQ>. Acesso em: 15 ago. de 2024.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.

CONSOLIDAÇÃO DAS SÍLABAS COMPLEXAS EM ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Larissa Nascimento da Silva¹
Clecio dos Santos Bunzen Júnior²

1 PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

Durante o período de aproximadamente doze meses (04/2023 a 03/2024), desenvolvemos o projeto de pesquisa: “Recomposição das aprendizagens e educação linguística dos estudantes do 6º ano no contexto pós-pandemia: do litoral ao sertão pernambucano” (FACEPE). A pesquisa-ação foi coordenada pela equipe *Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino* e envolveu um grupo de sete pesquisadores e seis bolsistas de três universidades (UFPE, UFRPE, UFAPE) para compreender facetas do processo de aprendizagem da língua escrita em diferentes turmas de 6º ano nas cidades de Recife, Garanhuns e Serra Talhada.

O principal objetivo da pesquisa foi realizar um diagnóstico inicial sobre algumas aprendizagens do processo de aprendizagem da leitura, da produção textual e do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) com estudantes que vivenciaram um longo

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Bolsista do Projeto FACEPE APQ- 1683-7.08/22 larissa.nsilva@ufpe.br.

2 Professor do Centro de Educação da UFPE, Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Coordenador do Projeto FACEPE APQ- 1683-7.08/22 clecio.bunzen@ufpe.br

período pandêmico com a Covid-19 (2020-2022). Como ressaltam os estudos de Satyro (2023) e o de Ávila e Macedo (2022). Em tal contexto, um dos processos de ensino e aprendizagem afetados pela pandemia foi o da consolidação da alfabetização no final dos Anos Iniciais (4º e 5º anos), em que os alunos sofreram prejuízo em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) em suas mais diferentes dimensões. Tais dificuldades de aprendizagem foram percebidas na aplicação de uma diagnóstico inicial em que as turmas de 6º ano tiveram que responder diferentes atividades que envolviam escrever em um almanaque temático. Uma das dificuldades que notamos na escrita de palavras e na produção de textos, em uma escola pública estadual no bairro da Várzea (Recife, PE), é de natureza ortográfica: a escrita de palavras com sílabas complexas (especialmente, os dígrafos).

Como a estrutura predominante no português brasileiro contemporâneo, segundo Morais (2012) e Soares (2016), é a combinação CV (consoante-vogal), os estudantes podem sentir maiores dificuldades ao se depararem com palavras de estrutura silábica diferente (CVV, CCVCC, CCV) ou dígrafos. Em alguns casos, os estudantes precisam compreender as regularidades contextuais e necessitam desenvolver uma consciência fonológica ou morfológica para se apropriar das regras ortográficas. A partir disso, foram analisados os impactos da consolidação tardia das sílabas complexas em um grupo específico de alunos do 6º ano.

2 UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM A ORTOGRAFIA NO 6º ANO

A turma acompanhada pela equipe de Recife era composta por 36 estudantes. Na avaliação diagnóstica inicial que envolveu a escrita de palavras em jogos de um *Almanaque*, chegamos a conclusão de que 06 estudantes não dominavam o uso das letras e dígrafos que envolviam regularidades contextuais, irregularidades ou dígrafos (“barica”/barriga; “lagaticha”/lagartixa; “assas”/asa; “caro”/carro) e 04 estudantes dominavam apenas parcialmente as regras contextuais e sílabas mais complexas. Uma das conclusões, após a análise da produção escrita da criação de nome de monstros e cruzadinhas, era de que 05 estudantes estavam no

nível alfabético, mas com muitas dificuldades nas sílabas complexas. Por tal razão, esse grupo foi acompanhado pela equipe para que pudessem de certa forma “automatizar a escrita das diferentes estruturas silábicas da língua” (Morais e Almeida, 2022, p. 22).

O projeto de pesquisa defendia, como *Morais e Almeida (2022)* e *Soares (2020)*, que a ortografia precisa ser ensinada de forma explícita e sistemática, com planejamento e diagnósticos periódicos. No entanto, a avaliação diagnóstica que a rede estadual de Pernambuco tem realizado é centrada apenas nas capacidades cognitivas de leitura e no alfabetismo, deixando de lado o monitoramento constante das aprendizagens da faceta linguística da produção de palavras, períodos ou textos. Encontramos um contexto em que a rede de ensino e a escola valorizam as avaliações em larga escala no âmbito da leitura, por isso não possuem nenhum instrumento para realizar um *diagnóstico*, considerado por *Morais e Almeida (2022)* como um dos principais instrumentos para planejar o que ensinar em relação aos conhecimentos ortográficos.

Os professores da turma pesquisada relataram que as dificuldades persistem no 6º ano, por isso alguns alunos eram acompanhados por uma professora de apoio. A observação de base etnográfica na turma revelou também a ausência de ensino de ortografia de forma planejada e voltada para as dificuldades da turma ou de grupos específicos. Além disso, em sala de aula, as práticas de leitura e escrita eram quase nulas, com ressalva das cópias de atividades e pequenos parágrafos do quadro e leitura de atividades e das provas avaliativas, sem momentos de reflexão sobre a escrita ou atividades pontuais. “A produção de textos é uma fonte importante para a identificação das regras ortográficas [...]” (*Soares, 2020, p 148*). Com a ausência da produção textual nas aulas e nas avaliações em larga escala, o próprio diagnóstico ficava bastante comprometido. Por tal motivo, o grupo de pesquisa investiu na construção de um almanaque com diferentes jogos e atividades para ter mais clareza quais conhecimentos os estudantes possuem e quais eles precisam “recompor” ou consolidar do ponto de vista da ortografia, assim como de outros fenômenos que envolvem a faceta linguística e a produção textual, tais como o uso de letras maiúsculas e minúsculas e a própria pontuação. No almanaque, os estudantes puderam realizar escritas espontâneas de nomes de monstros,

produzir um *card* com textos descritivos sobre monstros inventados e escrever cruzadinhas sobre personagens que envolviam a temática do terror e da assombração. Em tal contexto de trabalho para mapear os conhecimentos da turma, verificou-se que mais de 50% da turma não pontuava os textos produzidos, assim como um grupo apresentava problemas com a ortografia de algumas palavras com sílabas mais complexas (CVCC) como “mosntro”/monstro e “assacino”/assassino.

No entanto, quando os alunos enfrentam dificuldades com dígrafos, eles não apenas têm sua capacidade de escrever corretamente afetada, mas também têm implicações significativas para a leitura. Dígrafos, por serem combinações de letras que representam um único fonema, adicionam uma camada de complexidade ao reconhecimento visual e fonológico das palavras, exigindo um entendimento mais avançado do sistema de escrita. Morais (2012) reforça que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é fundamental para a alfabetização, e explica que, apesar da predominância da estrutura CV (consoante-vogal) nas sílabas do português, os alunos precisam desenvolver a capacidade de lidar com estruturas mais complexas como dígrafos para alcançar uma escrita ortográfica. Os dígrafos RR e SS, por exemplo, exigem que os alunos reconheçam e apliquem padrões ortográficos específicos, o que pode ser particularmente desafiador para aqueles que ainda não dominam essas regras contextuais.

O pequeno grupo de 5 estudantes acompanhados se reunia semanalmente por cerca de 1 hora após as aulas de quinta-feira para refletir sobre o SEA através de atividades de leitura, escrita e jogos. A intervenção semanal visou acompanhar os alunos mais de perto, suprimindo suas necessidades específicas e produzindo jogos para consolidação do processo de alfabetização. Soares (2020) afirma que é necessário permitir que esses estudantes sejam acompanhados mais de perto e tenham suas necessidades atendidas.

3 CONCLUSÕES

Ao fim do projeto, foi possível perceber uma maior consciência ortográfica dos estudantes acompanhados de forma mais recorrente, especialmente em relação aos dígrafos e regularidades contextuais. Para

além disso, desenvolveram também confiança, estratégias de leitura e noções de autocorreção da escrita, o que foi um avanço significativo. A importância de desenvolver habilidades ortográficas relacionadas aos dígrafos, por exemplo, vai além da melhoria na escrita e leitura. “Escrever segundo a norma é, assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar”. (Morais, 1998, p.10). Quando os alunos superam obstáculos ortográficos e ganham confiança para refletir de forma sistemática sobre a faceta linguística, sentem-se motivados a explorar novos desafios e reflexões sobre as regularidades contextuais ou irregularidades da ortografia do português brasileiro contemporâneo. A ausência do ensino da ortografia nas aulas e do monitoramento na disciplina de língua portuguesa e/ou nas avaliações externas revelam a importância do trabalho que desenvolvemos com a turma e com um grupo específico de estudantes, pois conseguimos acompanhar mais de perto a recomposição das aprendizagens em torno de determinadas competências ortográficas e criar jogos e atividades que auxiliaram o grupo.

4 REFERÊNCIAS

AVILA, Ana Claudia; MACEDO, Maria do Socorro. Alfabetização na pandemia da Covid-19: um estudo etnográfico. In: Cadernos de Educação, Pelotas, n. 66, 2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; ALMEIDA, Tarciana. Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2016.

SATYRO, Diego. **Práticas de letramento e ensino remoto nos anos iniciais**: um estudo complexo e transdisciplinar. Tese de Doutorado do Programa de Estudos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP, 2023.

Palavras-chave: Alfabetização, Ortografia, Sílabas Complexas.

CURRÍCULO, COLONIALIDADE E CONHECIMENTO

Raquel da Silva Freitas

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A partir da leitura de Lopes e Macedo (2011), compreendemos que as concepções sobre currículo variam de acordo com as diferentes finalidades educacionais e os contextos sociais em que são produzidas. O mesmo vale para a seleção de conhecimentos que são ensinados na escola, essa é, também, contextual. Nesse sentido, consideramos necessário refletir sobre a relação entre colonialidade, poder e raça, aqui entendida enquanto mecanismo de classificação universal inaugurado com a conquista da América em 1492, analisando como esses fatores influenciaram/ influenciam a definição/validação dos conhecimentos que são incorporados aos currículos escolares. Partimos do pressuposto que, o sistema de dominação global moderno-colonial gera a colonialidade do saber enquanto marginaliza os modos de conhecimento e saberes dos grupos subalternizados. Assim, nosso objetivo é analisar como a colonialidade tem mobilizado uma hierarquia racial nos conhecimentos escolares para naturalizar e justificar as desigualdades. Para isso, nosso texto de caráter bibliográfico está organizado com base em autores(as) preferencialmente situados(as) no Sul global ou que escrevem a partir dessa perspectiva.

2 DESENVOLVIMENTO

Como podemos definir o conhecimento escolar, quais são suas características distintivas e quem o produz e em que contextos? O conhecimento

escolar possui características específicas que o diferenciam de outras formas de conhecimento, ele é produzido pelo e/ou para o sistema escolar, mas também é influenciado pelo contexto social, político e econômico mais amplo, sendo moldado pelas relações de poder. Moreira e Candau (2007) apontam que, os conhecimentos escolares originam-se de saberes socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”. Para se transformarem em conhecimentos escolares, esses saberes passam por um processo de descontextualização e, posteriormente, de recontextualização.

Um risco na “fabricação” desses conhecimentos se refere a quando eles são apresentados totalmente descontextualizados e aparentemente “puros”, perdendo suas conexões com o mundo social em que foram construídos, ou seja, com base em uma suposta neutralidade/naturalidade (Moreira; Candau, 2007). Consideramos, que é necessário estarmos atentos a como os conhecimentos escolares são selecionados e organizados de acordo com as relações de poder. Nesse contexto, através da leitura dos estudos pós-coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2009) tentamos desmembrar como as narrativas coloniais instituem um enredo do que pode ou não estar nos currículos, do que é inferior e superior, dos lugares e não lugares construídos pela colonialidade. De tal modo, podemos afirmar que os currículos são marcados por estruturas raciais.

Quijano (2005) aponta que, a ideia moderna de raça surge com a invasão da América como justificativa para a exploração e genocídio de povos indígenas e africanos. Essa ideia criou uma hierarquia global entre superiores e inferiores, legitimando a dominação colonial. A modernidade, retratada como exclusivamente europeia, foi possibilitada pela exploração violenta da América. Assim, a colonialidade do poder – baseada em raça, sexo e trabalho – e o eurocentrismo deram origem ao sistema-mundo moderno-colonial e ao capitalismo global.

Mesmo após o fim da colonização, a colonialidade persiste, mantendo estruturas de poder que hierarquizam as populações com base em cor, sexo e trabalho. No Brasil, o discurso do mito da democracia racial esconde essas tensões, enquanto a elite construiu uma identidade nacional idealizada, mascarando as relações raciais e perpetuando o racismo. Assim, a colonialidade do saber legitima uma única racionalidade universal como produtora de conhecimento porque é hegemônica e eurocêntrica,

ignorando o fato de que outras nações são produtoras de conhecimento (Quijano, 2000).

O final do século XIX é marcado pelas discussões sobre a construção da nação brasileira, especialmente após as leis que proibem a escravização e a proclamação da República. Dentro desse cenário, as bases eugenistas foram utilizadas pelos intelectuais brasileiros que afirmavam que devido a essa “herança” negra e indígena o desenvolvimento do país não iria avançar e era necessário resolver o “problema racial” iniciando uma série de políticas de branqueamento.

Nesse contexto, a educação tornou-se um campo de disputa sobre como moldar a identidade nacional. Assim, foi usada como uma ferramenta para promover ideais eugênicos, refletidos até mesmo na Constituição de 1934, que em seu artigo 138, determinava que caberia à União, Estados e Municípios estimular a educação eugênica (Brasil, 1934). Esse modelo de educação incluía práticas escolares para promover ideais de “pureza racial” e “melhoria genética”. Isso implica na segregação de alunos por características raciais ou capacidades físicas e mentais, na promoção de valores culturais hierárquicos e na inclusão de teorias racistas e eugenistas no currículo escolar. Consequentemente qualquer conhecimento produzido a partir das populações negras e indígenas foram excluídos ou subalternizados na escola.

Nesse contexto, como aponta Jerry Dávila (2006), os dirigentes da educação pública do início do século XX não barravam alunos não-brancos, mas buscavam “aperfeiçoar a raça” através da educação, criando uma raça brasileira culturalmente europeia. Dávila argumenta que o sistema educacional brasileiro foi um dos principais meios pelos quais ideias raciais foram postas em prática na tentativa de construir uma nação social e culturalmente branca,

quando intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas começaram a implantar a educação pública universal no Brasil na primeira metade do século XX, seus motivos e ações foram influenciados pela ideologia racial em três formas gerais. Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes [...] **Durante séculos, essa elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição.**

Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente **vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude** – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um **sonho utópico de um Brasil moderno**, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça (Dávila 2006, p. 23-24, grifos nossos).

Assim, as estruturas educacionais deram continuidade aos projetos de soberania racial com teorias que, através da justificação racional, projetaram políticas que definem aqueles conhecimentos que deveriam ser considerados validados ou não,

é através do vínculo entre reconhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas (Silva, 2016, p. 101).

Nesse contexto, os currículos eurocentristas frequentemente focam na história, cultura e valores dos colonizadores europeus, ignorando ou marginalizando as culturas locais. Isso perpetua a ideia de superioridade europeia, por exemplo, os livros didáticos que retratam os povos não-europeus de forma estereotipada e desumanizadora, reforçando ideias racistas. A folclorização da história negra e indígena apresentada de forma simplificada, estereotipada ou reduzida a aspectos superficiais e exóticos.

3 CONCLUSÕES

“Desde o início da República, a escola desempenhou um papel crucial na construção de um projeto político que, de forma mais ou menos

explícita, promovia a ideia de uma ‘nação social e culturalmente branca’” (Dávila, 2006, p. 36). Dentro desse movimento observamos que, a constituição da branquitude europeia como padrão universal da humanidade se constitui em três pilares: A exploração da vida de povos negros e indígenas, a criação da ideia de raça e o apagamento e silenciamento das culturas não europeias, hegemonizando uma “verdade” sobre o conhecimento que coloca o europeu no centro e na referência da civilização “moderna”. Destacamos como os debates sobre o conhecimento validado ou não nos currículos escolares se relacionam com a discussão sobre o mito da democracia racial e a construção de uma identidade nacional eurocentrada.

Palavras-chaves: Currículo; Colonialidade; Conhecimento; Raça.

4 REFERÊNCIAS

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945**. Unesp, 2006.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y emancipación**, v. 2, p. 251-276, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 01-48, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

DENÚNCIAS E ANÚNCIOS EM OBRAS FREIREANA: CONTRIBUIÇÕES PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Jose Santos Pereira¹
Maria de Fátima Gomes da Silva²

1 INTRODUÇÃO

O tema relacionado às “Denúncias e Anúncios na obra Freireana”, de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, que está a ser orientada pela seguinte questão problematizadora: em que medida as “Denúncias e os Anúncios presentes na Pedagogia Freireana podem contribuir para a inovação pedagógica no Ensino Médio? Esta indagação possibilitou a elaboração do objetivo geral do estudo que foi identificar em obras Freireana Denúncias e Anúncios, que podem contribuir para a inovação pedagógica no Ensino Médio.

Foram objetivos específicos deste estudo: descrever Anúncios e Denúncias em quatro Obras de Paulo Freire, a saber: Pedagogia como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Educação e Mudança e Pedagogia da Autonomia, levantar nas obras pesquisadas possibilidades das Denúncias e dos Anúncios identificados serem elementos que possibilitem a inovação no Ensino Médio. O estudo recorreu a uma abordagem

1 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira-Funchal-Portugal e Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE-UPE.

2 Livre Docente da Universidade de Pernambuco-UPE. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal

de orientação qualitativa, em que a coleta de dados foi feita por meio da análise documental, nomeadamente de obras Freireana anteriormente referidas. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo temático.

Como considerações finais parciais concluímos que as Denúncias e os Anúncios identificados na obra Freireana, revelaram caminhos e possibilidades de inovação pedagógicas no Ensino Médio. Relativamente às Denúncias podemos citar, entre outras, a urgência de mudança de uma educação bancária que ainda persiste, pois a mesma é a própria negação da presença do educando em sala de aula. No que diz respeito aos Anúncios, podemos dizer de modo sintético que essa categoria existente na obra de Paulo Freire, reside na proposição Freireana acerca do diálogo como caminho a ser percorrido para a inovação pedagógica no Ensino Médio.

2 DESENVOLVIMENTO

Na concepção Freireana, a educação deve ser problematizadora desestimulando qualquer forma de discriminação e respeitando a diversidade entre educadores(as) e educandos(as). Nesse sentido, a pedagogia Freireana defende uma educação que desperta no(a) educando(a) a consciência crítica das situações política, econômica e social em que está inserido, como sendo verdadeiramente uma Educação como Prática da Liberdade (Cortella, 2011).

De fato, acreditamos que uma educação nessa perspectiva, rompe com paradigmas opressores e, propõe indicadores para o ensino médio inovador. Nesse sentido se insere a inovação pedagógica como Sousa & Fino (2003), entendem “inovação como uma construção na escola de ambientes de aprendizagens. Inovar, não significa perder a qualidade e os fins da educação. Nós somos os agentes do futuro.” Afirmam ainda, que “a tecnologia na escola, cria uma possibilidade de inovar o conhecimento, levando o usuário utilizá-la como ferramenta, para o exercício da cidadania e melhor qualidade de vida. Inovar reflete ainda, na visão dos autores em estabelecer um paradigma com capacidade de pensar, com olhos no futuro, com objetividade, clareza, precisão e coerência.

Nesse sentido, olhar para os anúncios Freireano nas obras pesquisadas é vermos no Ensino Médio inovador as seguintes práticas: a inclusão do contexto da pesquisa escolar como fundamento curricular, inserir jogos e promover sessões de estudos e debates acerca de temas relacionados com à juventude, incentivar os atores protagonistas (educandos e educadores) alinhar o nível de conscientização e participação entre as aulas, fortalecer o diálogo no ambiente escolar num clima de paz e solidariedade, utilizando os recursos tecnológicos como ferramenta motivacional que ajude na aprendizagem dos estudantes, vencer os obstáculos de comunicabilidade entre si, adotando o diálogo como uma prática pedagógica, dentre outras ações inovadoras.

Neste estudo buscamos identificar o sentido da Denúncia da educação bancária, realizada por Paulo Freire, e apontar suas implicações para o Anúncio de uma educação libertadora que possibilite a inovação pedagógica no Ensino Médio, a partir de algumas obras do educador. Clarificando algumas denúncias nas obras de Paulo Freire, ele denuncia educação bancária, sociedade fechada, educação opressora, falta de consciência social, ausência de sensibilidade pedagógica, e, outras. Ele anuncia uma sociedade aberta, valorização e respeito ao ser humano, práticas inovadoras na educação, educação problematizadora e libertadora, nível de consciência social, educador e educando parceiros na construção do conhecimento, tudo isso, enraizado na pedagogia Freireana.

Assim, verificamos que, quando Freire faz o Anúncio de uma pedagogia libertadora, ele não está apenas propondo outra realidade possível, mas, também, está fazendo a Denúncia de uma educação opressora, vista como uma negação da prática pedagógica dialógica no Ensino Médio. Ressaltamos que a educação libertadora anunciada por Freire só será possível e constituirá uma inovação pedagógica a partir da conscientização e do reconhecimento do opressor hospedado em cada ser humano. Anuncia também Paulo Freire que o(a) educador(a)/ educando(a) será livre, a partir da práxis e da humanização de si e dos outros.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, requer uma mudança estrutural, pedagógica e curricular, uma vez que, em cada momento histórico, sempre houve a necessidade, de repensar, refletir e,

de promover uma formação adequada, de terminalidade e, continuidade de prosseguimento de estudos.

Assim, a reforma do ensino médio fortaleceu-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, o qual, porém, vem estruturando-se por meio das Diretrizes Curriculares por meio de Pareceres e Resoluções orientadas pelo Ministério da Educação, especificamente pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC para o ensino médio

Percebemos que, no arcabouço da referida lei, não há significativa inovação em seus fundamentos que não respondem aos anseios da maioria da população brasileira. Além disso, os princípios intrínsecos, alicerçados na base neoliberal, se distanciam do efetivo cumprimento. Vemos ainda um grave descompasso: a lei não sustenta o compromisso com a sociedade de que, quanto às mudanças, a educação seja mediadora para milhões de brasileiros.

3 CONCLUSÃO

Considerando as questões que denunciadas e anunciadas na obra freireana, ressaltamos que essa andarilhagem investigativa possibilitou identificar Denúncias e Anúncios, que podem contribuir para a inovação pedagógica no Ensino Médio.

Desse modo, concluímos que para a melhoria do ensino médio será necessário, entre outras coisas: privilegiar a cultura dos jovens, com temas ligados para o respeito as individualidades, discriminação social, voltados a seleção de conteúdo a serem estudados ligados a sexualidade, etnia, mercado de trabalho, profissionalização, estágio remunerado, intercâmbio cultural dentro e fora do país, dentre outros.

Por fim, concluímos que as Denúncias identificadas nas obras Freireana pesquisadas apontam para a necessidades de reflexão crítica das práticas pedagógicas evidenciadas em algumas realidades do Ensino Médio e os Anúncios que identificamos podem ser compreendidos como os indicadores Freireano para a inovação pedagógica nesta etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASILIA. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**, Brasília, 2000.

_____.MINISTÉRIO da Educação. Resolução nº 03/98. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM)**. Brasília, 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Prefácio do Moacir Gadotti: tradução Lilian Lopes Martim, 47ª Ed. – Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

NASCIMENTO JUNIOR, L. G. do.O que é o que é? **Compositor e intérprete**: Gonzaguinha. Gravadora Emi-Odeon. São Paulo, 1982: 1 CD. Faixa 12.

SOUSA, J. M., & FINO, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. D. SILVA, & L. S. ALMEIDA (Orgs.) **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Vol. I. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA PESQUISA-AÇÃO

Sandra Helena Dias de Melo¹

1 INTRODUÇÃO

A pesar da alta taxa de pessoas matriculadas na faixa entre 6 e 14 anos no Brasil (Soares, 2021), há muitos estudantes com dificuldades para ler e escrever ingressando no fundamental dos anos finais. Infelizmente, o problema persiste e alcança o ensino médio (Soares, 2016). Os trabalhos publicados no âmbito da Linguística Aplicada e na Educação (Rojo, 2009) comprovam o complexo processo de escolarização de crianças e adolescentes em vulnerabilidade. Professores em formação inicial nos cursos de letras no país têm enfrentado muitas dificuldade na educação linguística de jovens depois da recente pandemia; em Pernambuco, isso não é diferente (Melo, 2024).

Pesquisas (Mendonça, Andreatta, Schulde, 2021) já apontam um déficit na educação linguística da alfabetização durante o ensino emergencial remoto decorrente da pandemia da Covid 19. Qualquer pessoa, independentemente de pesquisa acadêmica, pode, ao conversar com um professor em formação continuada ou um graduando dos cursos de licenciatura em letras em estágio obrigatório ou não, reconhecer a grande dificuldade de alunos nas práticas de leitura e escrita. Casos de estudantes que não demonstram consolidação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e/ou grande dificuldade em ler ou produzir um simples texto é muito comum.

¹ Professora de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Sede). E-mail sandra.dmelo@ufrpe.br

Para a observação desse problema, este trabalho objetiva discutir uma pesquisa-ação realizada numa turma de 6º ano em uma escola pública estadual da região metropolitana do Recife, cuja finalidade era a de alfabetização integral de alunos que (i) apresentassem problemas de consolidação do Sistema de Escrita Alfabética e (ii) na compreensão e produção de textos escritos. O projeto de pesquisa abrangeu ao todo três escolas². O recorte aqui apresentado diz respeito exclusivamente à investigação realizada em uma escola da região metropolitana da capital pernambucana.

DESENVOLVIMENTO

As práticas sociais são heterogêneas se observados os ritos e normas da circulação discursiva, sempre dinâmicas e variáveis (Schneuwly e Dolz, 2019). As práticas de linguagem nas escolas, como uma parte mais específica daquela, desenvolve-se na comunidade escolar e podem ser representadas de diversas formas, dependendo da finalidade do seu uso. No caso da pesquisa, havia um interesse em conhecer quais práticas de leitura e escrita, próprias do letramento escolar, se davam na sala de aula do 6º ano de modo que fosse criado uma ambiente propício para leitura e escrita, inclusive nos casos em que o alunado enfrentasse problemas na formação obtida ainda no ensino fundamental dos anos iniciais.

Sob um viés etnográfico (Garcez e Schulz, 2016) e de pesquisa qualitativa interessada no campo e nos participantes principais envolvidos (Chizzotti, 2008), uma turma de aproximadamente 40 alunos de um sexto ano, foi iniciada a pesquisa a partir do reconhecimento de documentos, dos ambientes usados para leitura ou convivência, observações de aulas

2 *Recomposição de Aprendizagens e Educação Linguística dos Estudantes do 6º Ano no Contexto Pós-Pandemia: do Litoral ao Sertão Pernambucano* foi uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), Edital n° 28/2022, coordenada pelo Professor Clécio Bunzen (UFPE). A autora deste resumo expandido foi colaboradora da investigação durante todo o período de realização de pesquisa. A pesquisa em Recife contou com Jéssica Lima (Licenciatura em Letras pela UFRPE) e Larissa Nascimento (Pedagogia pela UFPE), bolsistas de Fomento à Inovação -FACEPE.

etc.; enfim, para a identificação da relação escola e ambientes de práticas de leitura e escrita, principalmente.

Para a identificação das práticas discursivas escolares, foi realizada observação em sala de aula bem como um trabalho para a (re)abertura da biblioteca escolar. Para a identificação das habilidades de leitura e escrita da turma, foi proposta uma diagnose a partir de um almanaque que tinha como finalidade um levantamento das condições do Sistema de Escrita Alfabética dos alunos, da leitura e da escrita por meio de uma proposta lúdica. Os resultados deste instrumento apontaram para a necessidade de criação de estudo no contraturno para um grupo de seis alunos que não apresentavam uma consolidação da alfabetização, orientação que está de acordo com o que preconiza Soares (2021). Além do trabalho para a garantia do funcionamento da biblioteca como espaço de leitura, foram realizadas ações pedagógicas em salas de aula e no pátio da escola, onde eram realizadas as refeições e atividades culturais da escola com todo o grupo e, semanalmente, com o grupo menor. Foram realizadas ações pedagógicas lúdicas por meio de jogos, brincadeiras e textos diversificados cujo assunto girasse em torno do terror e o suspense, temáticas de interesse do alunado. Mesmo sem garantia da superação de todos os problemas do SEA apresentados pelo grupo menor ou dos problemas de leitura e escrita da turma, como um todo, pode-se afirmar que houve um progresso significativo se pensado nas práticas de letramento escolar envolvendo alunos que demonstraram problemas com o SEA: o grupo acompanhado no contraturno passou, por exemplo, a usar os dígrafos LH e NH, apenas um dos alunos continuou oscilando na escrita, mas em jogos, ao brincar, demonstrava conhecimento explicando o emprego em palavras; a grande maioria da turma passou a se arriscar mais em textos escritos, abandonando a escrita de frases curtas e soltas e, quanto à leitura, para além de melhores resultados de na compreensão de textos, verificou-se um aumento nos empréstimos feitos de livros na biblioteca escolar.

3 CONCLUSÕES

O maior desafio da pesquisa-ação na instauração de uma diversificação de práticas discursivas de uma cultura leitora e de escrita na escola não

esbarra apenas na aprendizagem específica do alunado. A pesquisa, ao investir na reabertura da biblioteca como espaço de leitura, acertou, uma vez que não apenas alunos passaram a enxergar o espaço de leitura como espaço de trocas de saberes e vivência, mas também os próprios professores, o que é indispensável no ambiente escolar. Apesar de a pesquisa realizada não ter investido suficientemente na formação dos professores, próximo do fim do projeto na escola, nas aulas de língua portuguesa foi observado a implantação da prática de leitura de contos na sala de aula semanalmente. Por outro lado, em se tratando da produção escrita, durante o tempo em que o projeto foi realizado, não foi percebida alguma mudança na prática de escrita em sala de aula. Muitos motivos concorrem para essa ausência, o que, neste curto espaço, não pôde ser levantado.

4 REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis:Vozes, 2008.

GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, 31-especial, p. 1-34, 2015.

MELO, S.H.D de Vir-a-ser docente na formação inicial: ideologias linguísticas entre a escola e a universidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 62, n. 3, p. 442–457, 2024.

MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHULDE, V. (Orgs.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo:
Contexto, 2016.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de lingua-
gem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, N° 11,
Mai/Jun/Jul/Ago 1999.

DESAFIOS E SUPERAÇÕES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES NO ESPAÇO ESCOLAR

Paula Fernanda Déde do Nascimento¹

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência de organização e desenvolvimento de uma Unidade de Aprendizagem na perspectiva de projetos interdisciplinares na Escola Estadual Professor José Brasileiro Vilanova.

Após a pandemia, surge a necessidade urgente de re-significar o espaço escolar e conseqüentemente romper o conceito de conhecimentos fragmentados por uma prática baseada na formação do discente como um cidadão crítico, participativo e inserido no contexto real.

Atuando como gestora adjunta de uma escola da rede estadual de Pernambuco, no ano de 2022 pós pandêmico, quando a escola voltou totalmente de forma presencial, procurei junto à equipe docente a melhor forma de estruturar a organização do trabalho pedagógico de modo que diminuísse o impacto do isolamento social, propondo assim o trabalho interdisciplinar.

A proposta da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares é uma possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa e mais próxima da realidade dos envolvidos no processo. Como afirma Fazenda (1991, p. 109), “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se,

1 Gestora-adjunta da Escola Estadual Professor Jose Brasileiro Vilanova - PE, pauladede28@gmail.com

exerce-se” na perspectiva do envolvimento com o projeto em si e com as instituições nele envolvidas. Diante destes fundamentos, delineamos a problematização de nossa pesquisa por meio do seguinte questionamento: como a prática de trabalhos interdisciplinares propicia ao discente uma aprendizagem significativa?

O presente relato encontra-se estruturado em três partes: fundamentação teórica, na qual abordamos a concepção de interdisciplinaridade, do trabalho por projetos e de avaliação, refletindo sobre a superação da dicotomia teoria e prática. Na segunda parte encontra-se o relato. E por fim, são apresentados os resultados das observações e reuniões realizadas com os docentes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerando todas as mudanças no campo educacional que vem ocorrendo no Brasil e em Pernambuco nas últimas décadas, não poderíamos deixar de perceber como as relações entre professores, estudantes e o conhecimento vão sendo re-significadas, dando um lugar cada vez mais ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento.

A pedagogia por projetos começou a ser discutida no Brasil na década de 1930, com o objetivo de tornar possível o trabalho sem a fragmentação das disciplinas.

Segundo Hernandez e Ventura (1998, p. 61):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Neste cenário, é certo que a escola não pode se furtar de construir propostas educacionais que permitam construir relações entre as práticas escolares e não-escolares. Como esclarece Paulo Freire (2001, p 135) quando nos ensina que “a interdisciplinaridade é um processo metodológico

de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, e com a realidade, com sua cultura”.

Entretanto é pertinente expor que ao sugerirmos uma prática centralizada no aluno em vivências fora da escola, estamos tentando desconstruir a concepção de avaliar que em quase todos os momentos da nossa vida, de maneira automática, julgamos, medimos, refletimos e tomamos decisões. No contexto escolar a avaliação, segundo Caldeira (2000 p. 122), “não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica”.

A avaliação praticada na maioria das nossas escolas tem como base o modelo tradicional, que foi consolidado nos últimos séculos, e que segundo Suassuna (2006, p. 28) teria como aspectos principais: “a) a ideia de classificação; b) a identificação com a medida; c) a fixidez dos objetivos; d) a valorização de comportamentos observáveis; e) a existência de referenciais predefinidos de julgamento”.

A pedagogia por projetos é um caminho possível de desconstrução do paradigma tradicional e a postura do professor passa a ser mediadora, como aponta (Hoffmann, 2011) em:

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento de forma a exercer a ação educativa que lhes favoreça a descoberta das melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, a sua promoção a outros níveis de ensino (2011, p. 77).

O professor tem um importante papel, enquanto mediador da aprendizagem deve proporcionar os momentos e os instrumentos que levariam a compreensão dos conteúdos e temas, este trabalho seria fruto da reflexão permanente dos conceitos estudados nas diversas áreas do saber. “Transformar os registros de avaliação em anotações significativas para acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento” (Hoffmann, 2011, p. 69).

Em fevereiro de 2023, promovemos debates sobre o trabalho de projetos interdisciplinares em uma unidade temática na escola com o objetivo de realizar uma avaliação mais autônoma e participativa, considerando que a interdisciplinaridade, como prática de ensino, nos possibilita a integração dos conteúdos escolares de diferentes disciplinas associados à vivência dos alunos fora de sala de aula. Durante os debates foram definidas algumas estratégias como a escolha do professor tutor (este professor seria o orientador da turma) bem como a temática geral construída coletivamente que teve como tema gerador, decidido para ser trabalhado na unidade temática do 2º bimestre, foi a Cultura nordestina. É importante que a escola inicialmente sugeriu esta proposta para os turnos da manhã e tarde com alunos do ensino fundamental e médio, tendo em média 40 alunos por turma.

No segundo momento, os professores tutores juntamente com os alunos fizessem leituras para ampliar o conhecimento sobre a temática do projeto e fosse construídos subtemas de acordo com a vivência dos alunos. O passo seguinte foi a orientação do professor da turma para divisão de grupos de alunos de como seria a pesquisa em campo, que tipo de apresentação cada grupo iria fazer cada sala escolheu um estado para representar

Durante o processo de pesquisa, houve encontros para definir o que foi combinado por cada professor tutor, por exemplo os 8º anos construíram maquetes e fizeram exposições dos estado da Paraíba, já os 7º na produção de boi bumba, fizeram uma encenação de dança para representar o Piauí.

Os 1º anos realizaram uma grande espetáculo apresentando especificamente sobre o município de São Jose de Bel Monte em Pernambuco. A apresentação teatral foi um evento grandioso no pátio da escola, revelando alunos protagonistas e verdadeiros atores da vida escolar.

Após a culminância do projeto, houve a reflexão da prática pedagógica e foram apresentados alguns pontos: Observou-se que as apresentações meramente expositivas os alunos não se interessavam em visitar a sala ou não tinha paciência de ouvir a exposição, já nas turmas em que foram ofertadas oficinas ou apresentações teatrais houve um maior envolvimento de toda comunidade escolar.

3 RESULTADOS

O cenário avaliado foi capaz de promover o replanejamento e as adequações necessárias para atender as necessidades que os educandos apresentam ao longo dos períodos didáticos. A avaliação teve caráter múltiplo e favoreceu avaliações qualitativas, pois estimulou ações coletivas e integradoras que oportunizaram para a formação de jovens que possam atuar na sociedade de maneira crítica e consciente.

4 REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: _____. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação, 3).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessário à Prática Educativa. Editora Paz e terra, 25ª Edição – São Paulo – 1996

HOFFMANN. Jussara. **Avaliação Mediadora: uma Prática de Construção da Pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação. 2011.

SUASSUNA, Livia. **Paradigmas de avaliação**: uma visão panorâmica - guia didático. In: Beth Marcuschi; Livia Suassuna. (Org.). Avaliação em língua portuguesa – contribuições para a prática pedagógica. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. terra, 25ª Edição – São Paulo – 1996

DESIGUALDADES E TRANSFORMAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO

Nathália Maria Rodrigues Azevedo¹
Severina Maria Mendes²
Jevison Cesário Santa Cruz³

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, ao desencadear uma crise sanitária global, trouxe à tona a fragilidade dos sistemas complexos e a interdependência entre os diversos aspectos da vida humana. No âmbito educacional, o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto evidenciaram as desigualdades socioeconômicas e tecnológicas, intensificando o processo de exclusão digital e comprometendo o aprendizado de milhões de estudantes. Além disso, a crise sanitária, ao restringir as atividades humanas e alterar os padrões de consumo, provocou impactos significativos no meio ambiente, acelerando a degradação de ecossistemas e intensificando os efeitos das mudanças climáticas (UNESCO, 2020).

Em relação à atuação dos educadores e à participação ativa dos estudantes e de seus familiares nesse contexto, percebeu-se que, mesmo com o avanço de instrumentos tecnológicos que permitiam o encontro, muitas

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Nathalia.mrazevedo@ufpe.br
- 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/FUNDAJ, Severcataletra@gmail.com
- 3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Prjevison@gmail.com

dificuldades surgiram para a atuação da comunidade escolar durante o período de isolamento social, resultando em mudanças nas práticas da equipe pedagógica para atender de forma eficaz e integrada.

Essas ações afetaram especialmente os mais vulneráveis, como aqueles que dependem de empregos informais, evidenciando os desafios não apenas sanitários, mas também socioeconômicos, culturais, éticos, políticos e científicos, moldando, assim, uma nova realidade no trabalho, na educação e na vida familiar.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Ensino-Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Com o início da pandemia, as instituições educacionais foram forçadas a realizar uma transição acelerada para o ensino remoto. Embora essa mudança tenha sido parcialmente facilitada pelos avanços tecnológicos já integrados ao ambiente educacional, a implementação abrupta de plataformas digitais e ferramentas de ensino a distância trouxe à tona uma série de desafios. Educadores tiveram que se adaptar rapidamente às novas tecnologias, enquanto estudantes e suas famílias enfrentaram dificuldades relacionadas ao acesso e à adequação dos recursos tecnológicos disponíveis (Carneiro et al., 2020).

A imposição do fechamento das escolas e a consequente suspensão das aulas presenciais impulsionaram uma reavaliação radical do modelo educacional brasileiro. A necessidade de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem exigiu uma rápida adaptação a novas modalidades pedagógicas, com o ensino remoto emergindo como a principal alternativa, o que revelou lacunas e desigualdades no sistema educacional.

Essa adaptação emergencial não foi fácil para estudantes, suas famílias, nem para os professores, que precisaram modificar suas práticas educativas de forma emergencial dentro da perspectiva da educação remota (Freitas, 2020). Com a suspensão das aulas presenciais, o atendimento sistemático que ocorria nas salas de aula foi interrompido, privando os estudantes do suporte necessário para atender às suas necessidades individuais e ritmos de aprendizagem. Essa interrupção aprofundou ainda

mais a desigualdade de oportunidades entre os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que enfrentaram dificuldades de acesso a recursos tecnológicos e ao acompanhamento adequado (Anderson & Perrin, 2020).

CONCLUSÕES

A pandemia da COVID-19 não apenas intensificou os desafios educacionais, mas também escancarou as profundas desigualdades vividas pelos estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, especialmente aqueles que vivem em áreas periféricas sem acesso adequado à internet. Enquanto muitos alunos conseguiram adaptar-se ao ensino remoto, essa realidade esteve longe de ser a mesma para os estudantes pobres, cuja exclusão digital se tornou um dos maiores obstáculos à continuidade dos estudos (UNESCO, 2020).

Esses estudantes enfrentaram uma dupla barreira: além da necessidade de adaptar-se a uma nova forma de aprendizado, foram severamente prejudicados pela falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet. A ausência desses recursos básicos transformou o que já era uma tarefa desafiadora — acompanhar as aulas — em um fardo quase insuperável. A fragilidade no acesso à tecnologia não apenas limitou a interação com os professores, mas também tornou quase impossível o acompanhamento das atividades escolares e o progresso educacional (Moreira, 2020).

Essa disparidade exacerbou ainda mais as desigualdades preexistentes, criando um abismo entre os estudantes de classes socioeconômicas distintas. Aqueles em situação de pobreza, especialmente nas periferias, viram suas chances de aprendizado e sucesso educacional reduzidas drasticamente, colocando em risco seu futuro acadêmico e profissional.

A desigualdade no acesso à tecnologia tornou-se uma questão crítica. Estudantes de contextos socioeconômicos diversos enfrentaram disparidades significativas na disponibilidade de dispositivos eletrônicos e conexões de internet adequadas. Essa desigualdade intensificou as dificuldades de aprendizagem para aqueles que já estavam em desvantagem antes da pandemia, sublinhando a necessidade urgente de soluções que garantam a equidade no acesso ao ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, M., & Perrin, A. **Technology use among seniors**. Pew Research Center, 2020.

CARNEIRO, R., et al. “Ensino remoto emergencial e ensino online: quais as diferenças?” **Revista Eletrônica Pesquisa em Foco**, vol. 20, n. 1, 2020, pp. 17-37.

MOREIRA, J. A., Henriques, S., & Barros, D. “Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.” **Dialogia**, n. 34, 2020, pp. 351-364.

UNESCO. **Education**: From disruption to recovery. UNESCO, 2020.

DISCURSOS ANTAGÔNICOS FRENTE ÀS POLÍTICAS HEGEMÔNICAS DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE (RE) INVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Stephanie Kristina Barbosa da Silva¹
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²
Hellida Beatriz de Lima Marinho³

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

Esse estudo faz parte de pesquisas maiores de nível nacional⁴ e internacional⁵ e se inscreve no campo da avaliação da aprendizagem e das políticas/práticas avaliativas e docentes. Por isso, ao tomar esse paradigma,

1 Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, stephanie.kristina@ufpe.br.

2 Docente pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Lucinalva.almeida@ufpe.br.

3 Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, hellida.marinho@ufpe.br.

4 Projetos intitulados “Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação básica” (Financiado pela Chamada Pública Universal MCTI/CNPq N° 28/2018) e “Movimentos discursivos de negociações das políticas- práticas curriculares em diferentes contextos” (Financiado pela Chamada Pública CNPq N° 09/2023). As pesquisas são orientadas pela Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e contam com a participação de pesquisadoras estrangeiras e brasileiras, bem como a participação de estudantes em nível de mestrado, doutorado e iniciação científica.

5 Projeto intitulado “Políticas e Práticas curriculares em diferentes contextos: sentidos de infância e profissionalidade docente em debate na Educação Básica e na formação de professores no

entendemos que as políticas e práticas que permeiam esse campo se encontram imbricadas no cotidiano das escolas e das salas de aula.

Ao lançarmos um olhar para as políticas de avaliação em larga escala, é notório que o fracasso ou sucesso escolar parte de um ideal de formação humana bem definido, articulado aos anseios de uma política econômica que desconsidera a escola enquanto uma instituição de formação na e para a sociedade. Com isso, concordamos com Araujo e Lopes (2021, p. 4) ao afirmar que “a rede política que possibilita discursos se sedimentarem criando uma realidade suposta como irrefutável”.

A partir da adesão das escolas as políticas de padronização do ensino e, conseqüentemente, da constante avaliação da aprendizagem dos estudantes, percebe-se a atuação dessas políticas na produção de subjetividades não apenas dos professores, mas de todos os atores que compõem esses espaços. Contudo, o problema é que a abundância de informações sobre resultados educacionais tem dado a impressão de que as decisões acerca dos rumos da política educacional e os modelos e a forma das práticas educacionais podem ser baseados apenas em informações factuais (Biesta, 2012, p. 812).

Nessa perspectiva, investigamos os rumos que as políticas-práticas avaliativas tomam no cenário brasileiro atual, tendo como objeto central de investigação as práticas dos professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino da região agreste pernambucana. Para tanto, tomamos como perspectiva teórico-metodológica para a realização desse estudo o pós-estruturalismo, mais especificamente a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), entendendo que os discursos de adesão produtores das políticas avaliativas são construídos a partir demandas que se articulam para a produção de sentidos.

Diante desse complexo cenário, emerge como questão de pesquisa: Como os discursos antagônicos frente às políticas hegemônicas de avaliação possibilitam a (re)invenção das práticas dos professores do agreste pernambucano?

agreste pernambucano, no Rio de Janeiro e na cidade do Porto”, orientado pela Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

A partir do questionamento realizado, pudemos delimitar como objetivo geral da pesquisa examinar como os discursos antagônicos frente às políticas hegemônicas de avaliação possibilitam a (re)invenção das práticas dos professores do agreste pernambucano. A partir dos desdobramentos do objetivo principal desse estudo, temos como objetivos específicos: 1. Identificar nas construções discursivas os sentidos atribuídos a avaliação da aprendizagem por parte dos professores; 2. Identificar os discursos que influenciam a tessitura cotidiana das dos professores, compreendendo fatores que facilitam ou dificultam a reinvenção das suas práticas.

2 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS (RE)INVENTADAS NO COTIDIANO

Esse estudo foi realizado tendo como participantes 3 professores, aqui denominados com os nomes fictícios de Mar, Céu e Sol, atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Caruaru. Para dar conta dos objetivos supracitados, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e o questionário, que ocorreram durante os anos de 2022 e 2023.

A partir dos discursos analisados, pudemos identificar um sentido de avaliação enquanto imposição em suas práticas, resultante das políticas de padronização de ensino presentes nas instituições na qual lecionam. O professor Sol afirma que “a escola, infelizmente, a escola pública, virou essa questão de, a gente precisa ir atrás de bons resultados nessas provas. [...]. Então a gente está sempre estudando para o simulado, a prova que eles vão fazer, que eles vão realizar ainda. Então, é muito essa questão” (Professor Sol, Entrevista, 2023).

A professora Céu ainda afirma que, no contexto da sua instituição “eles estão sendo cobrados mais por português e matemática, que é o que é cobrado na avaliação externa” (Professora Céu, Entrevista, 2023). Nessa linha, é possível perceber que os professores entendem que o bom desempenho dos estudantes nas avaliações é encarado enquanto responsabilidade docente, dada a cobrança externa a sala de aula, resultando em uma constante adaptação das suas práticas a realização das provas.

Com isso, estabelecendo um diálogo com Freitas (2009, p. 17), ao afirmar que “a escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida [...]”, se torna evidente que a produção de políticas de avaliação no contexto do capitalista brasileiro encara a formação – e o conhecimento -, enquanto algo a ser adquirido pelos estudantes e dado pelos professores, responsabilizando esses últimos por qualquer resultado insatisfatório nesse processo.

Dada à expressiva insatisfação dos professores frente a essa imposição, eles afirmam que mobilizam conhecimentos outros para a construção de suas práticas avaliativas. Nessa perspectiva, “(...) a nossa avaliação é durante o processo, a gente vai testando (entre aspas) os alunos, então as perguntas que eles erram a gente pode possibilitar que eles não se afastem, que eles vão atrás de procurar outra resposta, uma que se assemelhe mais à resposta esperada”. (Professor Sol, Entrevista, 2023).

Em consonância com o professor Sol, a Professora Mar salienta que “[...] é de suma importância que o/a professor/a sempre esteja buscando e inovando os seus métodos de ensino - para que o estudante aprenda o que está sendo abordado na sala de aula” (Professora Mar, Questionário, 2022). Essas afirmações revelam um redirecionamento das práticas dos professores às necessidades dos estudantes, bem como a tentativa de resgatar uma dimensão de autonomia frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, “o conhecimento, produzido nas negociações e subversões elaboradas pelos sujeitos, assume condição emancipatória porque é constituído das experiências e desafios enfrentados pelos indivíduos, ainda que em negociação contínua com a ciência” (Costa; Lopes, 2022, p. 18), que buscam não apenas a mensuração do desempenho em provas específicas, mas sim a construção de conhecimentos em torno das temáticas.

3 CONCLUSÕES

Diante dos objetivos traçados para a realização desse estudo, foi possível perceber que os sentidos de avaliação presentes nos discursos dos professores transitam entre a imposição avaliativa e a insatisfações do papel desempenhado no processo de ensino-aprendizagem, revelando

o contexto de disputa política na qual o sentido de avaliação se insere enquanto um significante vazio presente nesse fenômeno.

Frente à culpabilização docente relacionada ao fracasso e o sucesso escolar, percebe-se que as práticas avaliativas presentes nos contextos analisados se desenvolvem majoritariamente dentro do escopo das políticas de cunho hegemônico, voltadas ao treinamento dos estudantes para a realização das provas externas.

Contudo, também foi possível identificar que os professores buscam reinventar suas práticas a partir dos conhecimentos construídos durante a formação inicial, a dinâmica de sala de aula e as necessidades individuais dos estudantes. Dessa forma, pensando para além das provas, os professores escapam cotidianamente das amarras do engessamento avaliativo e da perda da autonomia docente, buscando reestabelecer a escola enquanto instituição democrática.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. G.; LOPES, A. C. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa: v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.808-825, set./dez. 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2022, v. 27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FREITAS. Luiz Carlos de. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. [1985].

ELEMENTOS FORMATIVOS DO COTIDIANO ESCOLAR: A EXPRESSÃO CULTURAL DA HISTÓRIA DAS MÁSCARAS DO MUNICÍPIO DE BEZERROS-PE

Maria Alana de Araujo Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência toma como base as vivências enquanto discente do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) em uma experiência de estágio supervisionado com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública do município de Bezerros. Para tanto, tomamos como fundamentação a atividade humana trabalhada por (VÁZQUEZ, 1997), em que possibilita suspender minhas certezas, estabelecendo relação entre teoria e prática, permito-me adentrar na escola e ser atravessada pelo desejo da descoberta e do aprendizado.

Assim, como movimento buscamos na sala de aula do estágio um olhar curioso, atento e investigativo, da mesma maneira que uma escuta ativa aos discursos ditos e não ditos, intencionais ou sem intencionalidades, para pensar os limites e as influências das políticas curriculares diante o cotidiano escolar e a prática pedagógica atuante no ensino, levando em consideração o fato da desescolarização da infância impondo a criança

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

uma consciência de deveres e responsabilidades, sufocando o movimento do inusitado da sala de aula.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Compreendendo a educação enquanto um meio de transformação social, cultural e histórica, torna-se de suma importância reconhecer as práticas de processo de ensino, aprendizagem e curriculares enquanto potencializadoras para o desenvolver a produção cultural com sua natureza dinâmica e multifacetada (SANTOS, 2021), uma vez que as práticas culturais e discursivas que permeiam a escola não podem ser facilmente moldadas ou controladas.

Dessarte, a proposta de regência para atuar pedagogicamente surge com o contato ao livro *Máscaras* de Bezerras produzido pelo Governo de Pernambuco em parceria com a prefeitura de Bezerras, esse livro apresenta figuras populares do município, retrata a cultura, a história e a economia, ao me deparar com essa obra lembrei-me de Lispector (1998, p. 1) ao citar o livro “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato, “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro de se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses [...]”, eu me encontrei interessada a descobrir mais sobre minha população, sobre a “Folia do Papangu”, a arte enquanto uma parte da minha identidade local.

Dessa forma, pude me apropriar de saberes que traduzem as diferenças de confecção das máscaras que tiveram inspirações em *La Ursa*, usando a arte do papel colê nas *máscaras tipo cabeça*, que virou acessório de moda, o que antes servia como ornamentação de ruas ou meio de esconderijo para foliões anônimos e irreverentes, as máscaras gigantes passam a surgir em papel manchê através de brincos que tornam a lembrança em um adereço delicado. A reconstrução nas mãos dos artesãos revitaliza o tradicional, matizando o velho e o novo, o passado e o presente.

3 RESULTADOS

A temática desenvolvida e vivida na sala de aula tomou como base elementos que recontam o livro *Máscaras* de Bezerras, usando uma caixa

com a máscara La Ursa, a Cabeção, acessórios de brincos e tiaras, bem como a foto dos artesões de maior referência que são Carlos Alberto, Leninha e Lula Vassoureiro. Trabalha o contexto sócio-histórico-cultural, usando da expressão artística do desenho para produção do próprio livro da turma de 5º ano, que é intitulado como “recontando o livro Máscaras de Bezerras”.

Ao iniciar a primeira regência, vou ao quadro escrever a palavra sócio-histórico-cultural, pergunto se a turma conhece o significado e se já ouviu falar sobre, os estudantes afirmam não conhecer, então eu divido a palavra e pergunto o que eles acham que significa sócio e um estudante responde “é o dono de uma empresa”, eu afirmo que nesse caso não seria referente a isso e pergunto quem teria outra concepção, até que uma responde que sócio é sobre o social, eu concordo e escrevo acima da palavra sócio uma seta indicando as palavras: sociedade, nosso contexto (onde moramos), a partir disso pergunto qual o nome do nosso município e a turma responde Bezerras, então situo que Bezerras é o nosso contexto social.

Já na palavra histórico pergunto o que a turma acredita que irá se tratar e respondem que é sobre a história, então eu escrevo acima da palavra histórico uma seta indicando as palavras: história, o surgimento das coisas, descobertas, modo de vida, economia, a partir disso falo sobre na época em que tinha a idade desses alunos, com três moedinhas de um real, eu conseguia comprar um refrigerante de 2L, porque o histórico remete as transformações de um modo de vida desde a questão do valor monetário, ao surgimento de símbolos e de coisas fundamentais para pensarmos nossa localidade, o nosso cotidiano, assim como as descobertas possibilitam melhorias que perpassam o cronológico temporal.

Por fim, na palavra cultural pergunto o que a turma remete a essa palavra e as crianças sem contestar qualquer outro sentido, falam cultura, então eu escrevo acima da palavra cultural uma seta indicando as palavras: nossa cultura, crenças e tradições, a partir disso reforço que a cultura assim como a história conta sobre nosso povo, a nossa população bezerrense e que é algo perpassado por gerações e gerações. Como por exemplo, a nossa cultura durante o período carnavalesco é de utilizar o que nas ruas?

Logo, os estudantes respondem que é o uso das máscaras e que refere-se a cultura do papangu de Bezerros.

Após destrincharmos a palavra sócio-histórico-cultural, mostro o livro Máscaras de Bezerros e informo que é um livro o qual só tive acesso através do estágio na escola Rui Barbosa, que a aula surgiu pelo meu desejo de ter conhecido o livro em meu processo de escolarização. Dessa forma, comunico a turma que iremos resolver esse problema, que a caixa vai nos assegurar um contato com as discussões presentes no livro, percebo o desejo de conhecerem mais sobre a caixa, pois direcionam perguntas voltadas ao que estaria dentro da caixa.

Abro e começo apresentando o a imagem com o nome do artesão Carlos Alberto, falo que a sua profissão se volta a inspiração da La Ursa que foi uma pioneira nas histórias das máscaras e que inspiraram um estilo de máscara popular em Bezerros que é a máscara estilo cabeção, pego da caixa a La Ursa e apresento juntamente a do cabeção e explico que inicialmente as produções das máscaras usavam as características de animais, porém causava um grande medo entre as crianças e passaram a humanizar as características, trazendo semelhanças com a fisionomia humana, outro ponto que evidencio é sobre os materiais usados serem mais brutos, pois era comum ter a presença do papel machê que até hoje é usado, mas também usavam um semelhante ao papelão por ser mais resistente e grosso, usavam de barro e argila.

Em segundo plano, apresento Lula Vassoureiro que é considerado patrimônio vivo de Pernambuco e a turma fala conhecer ele, que já foram ao seu centro de artesanato levados pela escola. Contudo, começo a situar que Lula Vassoureiro passa a fazer uma produção de máscara com uma quantidade de material menor, levando um menor tempo e sem ser materiais brutos como os da produção das máscaras estilo cabeção, Lula volta-se para uma estética com mistura de cores, em que a população bezerrense costuma usar no baile de carnaval do município.

Então, conclui-se a exposição apresentando a popular Leninha que foi uma mulher artesã muito importante para a produção das máscaras em tamanhos menores e com materiais menos brutos, voltou-se a uma estética feminina com o uso de acessórios como tiaras e brincos em que as máscaras tomam conta de uma representatividade para as mulheres.

Mostro o nosso livro que irá conter nossas expressões artísticas e indico que ele ficará pronto a partir da participação da turma na atividade pedagógica do estágio. Ademais, entrego uma folha de papel A4 para cada criança e peço para que desenhem o que chamou atenção dos elementos presentes na caixa e que assinem o próprio nome no desenho, visto que é a dimensão do artístico desenvolvido pela relação estudantes e estágio para o nosso livro *recontando a obra Máscaras de Bezerras*. Após a entrega dos desenhos, retomo todo o conhecimento que foi permitido acesso a partir dessa regência e a turma demonstra ativação e valorização de cada informação.

Nesta linha, a cultura reconhece como a diversidade de experiências e perspectivas na sala de aula, valorizam a colaboração e o diálogo entre estudantes de diferentes origens e contextos sociais. Por isso, a avaliação não deve se restringir a testes padronizados, porque é fundamental atividades e projetos colaborativos que tratem das reflexões pessoais, permitindo aos estudantes demonstrar sua compreensão de maneiras variadas e criativas.

4 REFERÊNCIAS

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SANTOS, Geniana. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, v. 46, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

ENSINO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESCOLHAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE MORENO/PE

Suzana Ferreira Silva Costa¹
Adriétt de Luna Silvino Marinho²
Artur Gomes de Morais³

1 INTRODUÇÃO

Ler é mais do que uma habilidade, é um ato social. Ensinar as crianças a ler, portanto, é o primeiro passo para formarmos cidadãos mais críticos, engajados e participativos na sociedade. Pensando nisso buscamos, nesta pesquisa, analisar as escolhas pedagógicas que professoras alfabetizadoras da rede de ensino municipal de Moreno fazem no cotidiano docente a fim de ensinar as crianças a ler e compreender textos.

Na perspectiva de alfabetizar letrando, o trabalho com textos funcionais deve inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita,

- 1 Graduada em Letras pela Faculdade Integrada da Vitória de Santo Antão - FAINTVISA, Especialista em Gestão Escolar e Planejamento Educacional – UFPE, Mestranda em Educação - UFPE, Professora da Educação Básica, suzanasilva35@gmail.com.
- 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Escrivão Osman da Costa Lins - FACOL. Mestre em Psicologia Cognitiva - UFPE. Doutoranda em Educação – UFPE, Professora da Educação Básica, adriettluna@gmail.com
- 3 Professor Titular Emérito do Centro de Educação da UFPE

ajudando-os a se apropriarem da linguagem escrita através da leitura e composição de textos reais, fazendo uso, de forma competente e frequente, da leitura e da escrita (Soares, 1998). Para tanto, é essencial que o professor esteja atento ao uso de estratégias que auxiliem os aprendizes a vivenciarem práticas sociais de leitura.

Outro fator importante a ser considerado diz respeito aos textos escolhidos para serem trabalhados e como estes são explorados na sala de aula, a fim de promover a inserção dos estudantes nas práticas de letramento. Logo, não basta garantir a circulação de textos diversos em sala de aula, é necessário propor situações que estimulem práticas reais do uso dos gêneros textuais. Brandão e Silva (2023) salientam a importância de as crianças aprenderem a assumir a postura de leitores que pensam sobre os textos que escutam e que se esforçam em extrair e produzir sentidos.

2 DESENVOLVIMENTO

As discussões atuais levam em consideração os usos sociais da língua, assim, os estudos a respeito das práticas alfabetizadoras vêm investigando, de modo mais incisivo, como a escola ensina o sistema de escrita alfabética e, contemporaneamente, os seus usos sociais. Ou seja, não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar (Soares, 2020).

Buscando fomentar o debate sobre o tema, a presente pesquisa se propôs a investigar as escolhas pedagógicas que professoras alfabetizadoras da rede pública de Moreno fazem a fim de alfabetizar e letrar os estudantes, de modo que eles desenvolvam uma leitura autônoma e sejam capazes de compreender os textos que leem.

A fim de responder a esse objetivo principal, realizamos um questionário no qual havia perguntas fechadas e abertas sobre os temas: gêneros textuais utilizados, desenvolvimento das atividades de leitura e monitoramento da evolução da escrita das crianças baseadas na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Theberosky, 1999). Tivemos, portanto, duas variáveis: as escolhas pedagógicas que as professoras fazem ao promover atividades que estimulem o desenvolvimento e a autonomia da leitura e a seleção dos gêneros textuais utilizados para este fim. Dialogaremos, mais adiante, sobre essas variáveis.

Os questionários foram aplicados em momento formativo da rede, sob autorização da Coordenação Municipal. A participação na pesquisa foi de cunho voluntário, não havendo qualquer coerção aos que não desejaram responder. No total, dos 54 professores de turmas do 1º e 2º ano, 30 professoras participaram. Por esse motivo, utilizaremos nesse texto o gênero feminino.

3 CONCLUSÕES

As respostas das participantes aos itens foram analisadas e sistematizadas em tabelas para melhor compreensão e discussão. Inicialmente, elas responderam quais gêneros textuais priorizavam nas aulas de leitura.

Com relação à seleção dos gêneros textuais que as professoras faziam para o ensino da leitura, observamos que variaram minimamente em relação ao ano de escolaridade, revelando que, aparentemente, não havia uma progressão à medida que os estudantes avançam em sua trajetória escolar.

Os gêneros mencionados são apresentados a seguir na Tabela 1.

Tabela 1 – Gêneros textuais utilizados nas aulas de leitura:

Gêneros	1º ano	2º ano
1. HQ	6	6
2. Poema/Poesia	11	11
3. Notícia	3	4
4. Trava- língua	5	4
5. Conto/história	10	11
6. Cantiga	9	10
7. Parlenda	9	10
8. Lenda	5	8
9. Fábula	5	8
10. Lista	5	5
11. Receita Culinária	5	3
12. Outros	1	1

Os dados demonstram que as professoras participantes da pesquisa se utilizavam de um variado repertório textual, o que garantia a circulação de gêneros textuais diversos nas aulas voltadas para o ensino da leitura

e da compreensão. Assim como propõe Soares (2020), o ensino da leitura e da escrita não parecia se limitar à decodificação de letras e sons, mas sim à compreensão e produção de textos em suas diversas formas e funções sociais. Nesse sentido, é crucial o trabalho com gêneros textuais de circulação social, a fim de que se estabeleça uma relação entre aquilo que se faz na escola e o que se faz fora dela, ao atuarmos na sociedade.

Observa-se, também, a partir das respostas dadas pelas professoras, que os textos escolhidos eram de gêneros presentes no cotidiano infantil. A seleção de gêneros interessantes e relevantes para as crianças desperta o interesse pela leitura e a escrita, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo.

No entanto, cabe ressaltar que não basta apenas oportunizar o contato com variados gêneros para que seja garantida a efetividade do alfabetizar letrando. É necessário utilizar estratégias bem delimitadas e que tenham significado para a criança.

Compreendemos que cabe ao (à) professor (a) consolidar uma prática de ensino da leitura e da compreensão leitora, a partir das escolhas que faz no dia a dia da sala de aula, com a intenção de oportunizar a aprendizagem de todos os alunos e garantir tanto a aquisição do sistema de escrita alfabética, quanto o desenvolvimento da capacidade das crianças utilizarem a leitura de forma autônoma no meio social em que elas vivem.

Para tanto, é necessário que a criança vivencie o processo de alfabetização e letramento de maneira interligada, levando em consideração que ela está inserida em um mundo real de escrita e aprende a ler palavras com textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram, sendo, portanto, contextualizados, oportunizando também a inserção em diferentes eventos de letramento e o contato com diferentes gêneros textuais e vários suportes de escrita (Soares, 2016).

Nesse sentido, torna-se fundamental cruzar esses dados com as respostas dadas sobre o desenvolvimento das atividades de leitura, que vemos na Tabela 2.

Tabela 2 – Desenvolvimento das atividades de leitura.

ATIVIDADES DE LEITURA			
Com que frequência você realiza leitura de textos durante a semana?	de 1 a 2 vezes	de 3 a 4 vezes	Todo dia
	2	19	9
Você lê em voz alta com seus alunos?	Sim	Não	-
	30	-	-
Você lê silenciosamente com seus alunos?	Sim	Não	Não respondeu
	16	11	3
Você faz atividade de compreensão leitora com sua turma?	de 1 a 2 vezes	de 3 a 4 vezes	Todo dia
	9	16	5
Existem momentos na sua aula em que os alunos podem selecionar a leitura que vão fazer?	Sim	Não	Não respondeu
	26	2	2
Você verifica o nível das crianças de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita?	Sim	Não	-

Analisando as respostas das professoras sobre a leitura de textos, percebemos que apenas 9 professoras relataram praticá-la todos os dias, o que sugere que algumas só se utilizavam da leitura de textos nas aulas de Língua Portuguesa, talvez não compreendendo que as atividades de leitura podem ir além desse componente curricular.

É importante notar que todas afirmaram verificar o nível de escrita das crianças com base na Psicogênese da Língua Escrita. Compreendemos, assim como Soares (2003), que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá tanto pela aquisição da técnica da escrita quanto pelos seus usos sociais. Nessa perspectiva, é importante que as professoras saibam identificar as necessidades de aprendizagens das crianças e as hipóteses de escrita que elas revelam ter, pois lhes servirá de suporte para realizar as intervenções necessárias e desenvolver, conseqüentemente, habilidades de leitura mais sofisticadas.

Em contrapartida, verificamos que, mesmo tendo informado que trabalham uma variedade de gêneros textuais, o tempo disponibilizado para a realização das atividades de leitura durante a semana, em sua maioria, não chegava a fazer parte do cotidiano das salas de aula. O mesmo ocorreu

em relação às atividades de compreensão leitora. Observamos, ainda, que todas as professoras afirmavam realizar leitura em voz alta com seus alunos, mas, havia um grupo significativo que não realizava atividades de leitura silenciosa.

Os resultados sugerem a necessidade de ampliar a discussão sobre as escolhas pedagógicas nas turmas de alfabetização, compreendendo a necessidade de um melhor aproveitamento dos gêneros textuais na sala de aula.

4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A.C.P; Silva, A.. Ajudando a compreender textos escritos: por que começar na educação infantil?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e 09455, 2023.

FERREIRO, E.; Teberosky, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Anais da 26a. Reunião Anual da ANPEd**, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ENSINO E AVALIAÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS CONTIDOS NO PROLER

Andréa Duarte da Silva¹
Magna do Carmo Silva²

1 INTRODUÇÃO

Considerando o contexto em que no país instituiu-se, no ano de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), centrada em uma concepção que privilegia o conhecimento com base e em pesquisas experimentais das ciências cognitivas, a Secretaria de Educação do Recife criou o Programa de Letramento do Recife (Proler) por intermédio do Decreto nº 32.761 de 14 de agosto de 2019, enquanto Política Pública de alfabetização para a educação do município. Tratando-se de uma política pública em um movimento tácito de resistência a PNA, já que o próprio Proler existia desde 2014 e não tinha sido regulamentado na referida rede municipal.

Pautado na perspectiva da alfabetização e letramento, o Art. 2º da lei municipal destaca que o Programa, compromete-se a “orientar, dinamizar e monitorar a articulação de recursos pedagógicos, desenvolvimento profissional, apoio técnico-pedagógico e avaliações de Rede, em ações direcionadas à efetividade das práticas em alfabetização e letramento.” (RECIFE, 2019a, p. 1).

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andreaduarte@gmail.com

2 Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, magna.silva@ufpe.br

Nessa perspectiva, nosso estudo de natureza qualitativa, teve como objetivo: analisar os pressupostos teóricos voltados ao ensino e à avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes no decreto do Proler e no caderno 1, que apresenta os fundamentos e ações didático-metodológica da alfabetização e letramento.

Teoricamente, consideramos as contribuições de Soares (2019, 2020), Morais (2012) e Tfouni (2005) sobre a alfabetização e o letramento, de Mainardes (2018), Libâneo (1994), Cruz, Manzoni e Silva (2012), Varjal (2007), ao discutirem a relação entre o ensino e a avaliação nas turmas de alfabetização as possibilidades de desenvolver práticas sistemáticas significativas. A análise documental (Flic 2013; Bardin 2011) do decreto e do caderno 1 foram realizadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

Sendo assim, salientamos a relevância desta investigação sobre os pressupostos teóricos voltados ao ensino e à avaliação da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes no decreto do Proler e no caderno pedagógico de volume 1, na perspectiva da alfabetização e letramento para um ensino e uma aprendizagem significativa.

2 DESENVOLVIMENTO

A análise do Decreto evidenciou a ênfase atribuída à sistematização e à metodologia de alfabetizar letrando com base nos direitos de aprendizagens da Política de Ensino do município do Recife, como observamos no Art. 1º “[...] utilizará a metodologia ALFALETRANDO, a fim de levar o estudante a se apropriar da leitura e da escrita, de forma competente e sistematizada, a partir de direitos de aprendizagens estabelecidos na Política de Ensino [...]”. (RECIFE, 2019a, p. 1). Inspirando-se no Projeto Alfalettar, de Lagoa Santa - MG, o decreto faz uma homenagem a Magda Soares em seu texto e adota a concepção defendida por Soares (2020, p. 12) quando afirma que o Projeto não pretende “[...] apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettar.”

Ressaltamos que a análise do Decreto, explicita as concepções e orientações que visam o alfabetizar letrando com foco na sistematização, na progressão, na avaliação e no monitoramento, que estão diretamente

Quadro 1 – Pressuposto teórico para o ensino e a avaliação da escrita de palavras e frases – caderno 1

Pressuposto teórico escrita (palavras e frases)	Foco						Dimensão	
	Leitura			Escrita			Alfabetização	Letramento
	P	F	T	P	F	T		
A escrita na concepção construtivista (a escrita interagindo com a leitura como processo ativo, na relação entre linguagem oral e escrita) (FERREIRO, 2001)	X	X	X	X	X	X	X	X
A escrita na concepção construtivista (o sujeito como centro do processo) GROSSI, 2010; BORDIN; GROSSI, 1999; COLL (1999)				X	X		X	X
A escrita na concepção construtivista (interação e reflexão) (RECIFE, 2019)	X	X	X	X	X	X	X	X
A escrita como sistema notacional (RECIFE, 2019)				X	X		X	
A escrita como prática sociointeracionista (COSTA VAL, 2005)				X	X	X	X	
Total	2	2	2	5	5	3	5	3

Fonte: A autora (2022)

Destacamos, entre as citações, a escrita como ‘prática sociointeracionista’, o Volume 1 contempla o foco da escrita de palavras, frases e texto e enquadra este tema na dimensão da alfabetização impactando no desenvolvimento de práticas sistemáticas significativas no que se refere ao ensino da escrita. Observamos esses pontos na citação de Costa Val (2005) ao salientar que a produção textual inicial das crianças são marcadas “[...] por características mais adequadas à linguagem oral do que à linguagem escrita, cabendo, portanto, à escola desenvolver estratégias pedagógicas de ensino específicas a fim de possibilitar à criança a construção de conhecimento sobre esta produção.” (RECIFE, [2019?b], v. 1, p. 57, no prelo).

3 CONCLUSÕES

Nossa análise evidenciou que os resultados construídos por meio das análises do decreto evidenciaram que as concepções e orientações para alfabetizar letrando, foram embasadas na experiência do Projeto Alfalettrar,

em Lagoa Santa – MG. E essa construção dialogada se evidenciou por meio de orientações teórico-práticas registradas no documento, tendo a sistematização, a progressão, a avaliação e o monitoramento articulados aos direitos de aprendizagem contidos na Política de Ensino do Recife.

O caderno pedagógico, Volume 1, por sua vez, ressalta a concepção de sujeito, de ensino e de aprendizagem adotados pelo Programa enfatizando o alfabetizar letrando e a importância da avaliação, do acompanhamento e da sistematização para o ensino e a avaliação da escrita de maneira a oportunizar uma aprendizagem significativa e uma prática docente reflexiva.

Nesse sentido, ratificamos a importância de concepções que considerem os sujeitos como agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem, bem como, de pressupostos que priorizem uma prática docente significativa e não “mecanizada”.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
Disponível em: <https://www.professorrenato.com/attachments/>

article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em: 05 jun 2020.

MAINARDES, Jefferson. Práticas sistemáticas significativas: conceituação e implicações (preprint). Ponta Grossa: **Uepg**, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329924617_Praticas_sistemáticas_significativas_conceituacao_e_implicacoes. Acesso em: 25 nov. 2020.

RECIFE. **Decreto nº 32.761, de 14 de agosto de 2019**. Cria o Programa de Letramento do Recife - PROLER. Recife, 2019a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2019/3277/32761/decreto-n-32761-2019-cria-o-programa-de-letramento-do-recife-proler>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RECIFE. Secretaria de Educação. Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais. **Fundamentação e ação didático-metodológica da alfabetização e letramento**. [2019?b]. No prelo. (Coleção Cadernos Pedagógicos Alfabetização e Letramento, v. 1).

SILVA, Magna do Carmo. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13009/1/TESE%20de%20Magna%20-%20co%20m%20ficha.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VARJAL, Elizabeth. Avaliação das aprendizagens na escola inclusiva. In: **Anais da Conferência Municipal de Educação de Moreno**. Pernambuco, 2007. No prelo.

Palavras-chave: alfabetização e letramento; ensino e avaliação; Proler.

ENSINO E AVALIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE APONTAM AS PROPOSTAS CURRICULARES MUNICIPAIS DE RECIFE-PE, VITÓRIA-PE E LAGOA SANTA-MG?

Nathália Késsia de Sousa Campos Albuquerque¹
Magna do Carmo Silva²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A falta de maior clareza nos diversos documentos norteadores quanto aos objetivos de aprendizagem, às metas curriculares, como, também, às formas de realização e de intervenção relativas ao ensino e à avaliação da língua escrita para os últimos anos da EI elencou o objetivo que orientou esse estudo de natureza qualitativa: identificar o que apontam as propostas curriculares municipais de Recife - PE (RMER), Vitória de Santo Antão - PE (RMVSA) e Lagoa Santa - MG (RMELS) acerca das práticas de ensino e de avaliação da língua escrita para a Educação Infantil.

Teoricamente embasamos-nos em Brandão; Leal (2010), Morais (2012) e Soares (2020) quando discutem sobre o ensino da linguagem escrita na EI na perspectiva da alfabetização e do letramento, e em Hoffman (2009) ao abordar a avaliação compreendida na perspectiva mediadora. A

1 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nathalia.scampos@gmail.com.

2 Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, magna.silva@ufpe.br.

análise documental (Ludke; André, 2005) das propostas curriculares dos municípios citados foi realizada a partir da análise a partir de categorias fundamentadas na análise de conteúdo de Bardin (2007).

Assim, ressaltamos a relevância desta investigação sobre **as propostas curriculares municipais e o que estas apresentam para o ensino e a avaliação da língua escrita na EI.**

2 DESENVOLVIMENTO

Apresentaremos o que as propostas curriculares da EI da RMER, da RMEVSA e da RMELS apontam com relação ao ensino e a avaliação da língua escrita no final da EI.

Figura 1 - Política da RMER Caderno Educação Infantil (2019) - Versão apenas digital



Fonte: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/>

O documento voltado para à EI na RMER comenta de forma aligeirada acerca das práticas de ensino e avaliação da leitura e da escrita/ produção textual com as crianças da primeira etapa educacional. Embora mencione que a EI precisa promover o aprendizado no contexto do letramento, constata-se que ainda falta clareza com relação aos objetivos a

serem alcançados pelas crianças no final da EI, no que diz respeito à apropriação da língua escrita.

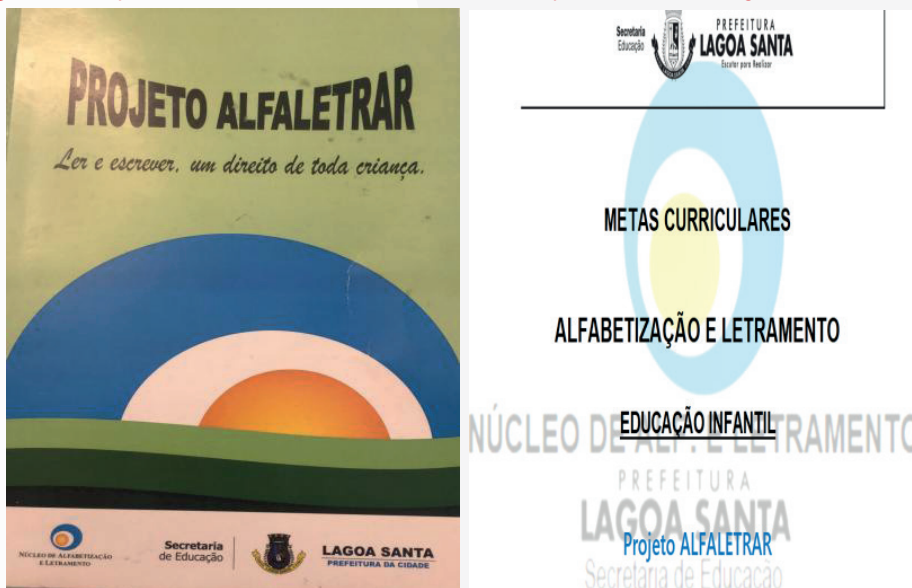
Figura 2 - Organizador Curricular 2020/2021 Educação Infantil da RMEVSA



Fonte: Secretaria Municipal de Educação Vitória-PE

A RMEVSA ainda não possui uma proposta curricular sistematizada. Desse modo, esta Rede selecionou trechos de dois documentos norteadores oficiais para orientar o currículo da EI a ser seguido pelas escolas e seus respectivos professores em suas práticas pedagógicas: a BNCC (2017) e o Currículo de Pernambuco (2019). Ao analisar o documento de Readequação curricular usado na RMEVSA, observamos que, embora afirme que a elaboração do mesmo partiu do Currículo de Pernambuco e na BNCC (2017). Sendo assim, a proposta direciona o olhar para o ensino de modo geral e especificamente o ensino da língua escrita e seu processo avaliativo, o referido documento não discute ou aponta direcionamentos claros para que o professor desenvolva sua prática pedagógica de ensino e avaliação da escrita nas turmas de EI.

Figura 3 - Projeto Alfalettrar (2015) e Metas Curriculares para a EI versão digital (2020)



Fonte: Secretaria de Educação da RMELS.

O Projeto Alfalettrar³ de Lagoa Santa-MG tem se desenvolvido desde 2007 e constitui-se como o norteador da prática docente das escolas da Rede em foco. Para conhecimento físico dos pressupostos teórico metodológicos, bem como todas as informações da proposta curricular seguida pela rede em foco, dois documentos configuram-se como os principais norteadores da prática docente na RMELS, bem como para conhecimento de estudiosos da área e outras redes de ensino que se inspiram no exitoso projeto. O referido projeto defende que é crucial, já na EI, desenvolver a aprendizagem inicial da língua escrita, sendo essencial que, desde a pré-escola, toda criança seja plenamente inserida no universo do escrito e orientada integralmente nos contextos da alfabetização e do letramento, simultaneamente. Portanto, a perspectiva do projeto 'Alfalettrar' sugere que iniciar o aprendizado da escrita na EI possibilitará às crianças perceber

3 A proposta curricular da RMELS apresenta-se em um caderno que é o documento-base do Projeto Alfalettrar, o qual foi editado pela 4ª vez em 2015. consiste em uma parceria firmada entre a Secretaria de Educação da Prefeitura de Lagoa Santa e o Núcleo de Alfabetização e Letramento desta Secretaria, o qual foi coordenado pela Professora Magda Soares até 2022 e continua sendo implementado em toda a rede municipal, aqui chamada de RMELS.

que a palavra é som, que “a escrita representa os sons da fala” (p. 203), que o que a gente escreve/registra ou nota, como aqui defendemos, são os sons das palavras que falamos, bem como fazê-las entender que, ao dominar progressivamente a escrita alfabética, poderão conseqüentemente ler, interpretar e produzir textos.

O processo avaliativo da língua escrita, na concepção do Alfalettar, se dá periodicamente (três vezes ao ano) por meio do acompanhamento “em rede”, a partir da aplicação das sondagens censitárias através dos diagnósticos, os quais configuram-se como ações compatíveis com a concepção de ‘avaliação’ defendida pelo Programa. Desse modo, acreditamos que, a partir do acompanhamento e diagnóstico, o professor levantará sinais a respeito do conhecimento construído pela criança, bem como das dificuldades enfrentadas, e, assim, poderá planejar as possíveis intervenções e regulações.

Ao analisar os documentos curriculares que norteiam a prática docente em turmas de EI nas redes municipais de ensino de Recife-PE, Vitória-PE e Lagoa Santa-MG, observamos também especificamente o que sugerem para o último ano dessa etapa escolar, listamos 20 (vinte) objetivos de aprendizagem relativos aos processos de ensino e avaliação das habilidades e conhecimentos da língua escrita.

Quadro 1 - Consolidação dos dados referentes a todas as propostas analisadas

Atividades e propostas relacionadas SEA	RMER					RMEVSA					RMELS				
	E	A	I	R	N	E	A	I	R	N	E	A	I	R	N
Escrever o próprio nome	X					X					X	X	X		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	X					X					X	X	X		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	X									X	X				
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.					X					X	X	X	X		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	X									X	X	X	X		
Identificar que palavras diferentes podem ter as mesmas letras.					X					X	X	X	X		

Atividades e propostas relacionadas SEA	RMER					RMEVSA					RMELS				
	E	A	I	R	N	E	A	I	R	N	E	A	I	R	N
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.					X						X	X	X	X	
Segmentar oralmente as sílabas de palavras					X						X	X	X	X	
Comparar as palavras quanto ao tamanho.					X						X	X	X	X	
Segmentar por escrito as sílabas de palavras					X						X	X	X	X	
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.					X						X	X	X	X	
Segmentar por escrito as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.					X						X	X	X	X	
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.					X						X	X	X	X	
Comparar as sílabas das palavras quanto às suas composições.					X						X	X	X	X	
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.					X						X	X	X	X	
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	X										X	X	X	X	
Ler palavras					X						X	X			
Ler frases					X						X	X	X		
Escrever espontaneamente palavras (escrita criativa)	X					X					X	X			
Escrever espontaneamente frases (escrita criativa)					X						X	X	X		

Fonte: a autora (2023)

De acordo com o quadro, em relação e avaliação do ensino do SEA, identificamos que o documento curricular da RMELS explicita mais possibilidades para orientar a prática de ensino e avaliação da língua materna na EI, assim como sugere aos professores formas de intervir nas etapas desse processo de aquisição da escrita. As propostas da RMER e RMEVSA sugerem poucas atividades para investir no processo de apropriação do SEA bem como de avaliação desse aprendizado pelas crianças no final da EI.

3 CONCLUSÕES

Constatamos que, diferente de muitos documentos curriculares oficiais que regulam a EI no Brasil e propostas curriculares municipais como, por exemplo, as que foram analisadas, a proposta curricular de Lagoa Santa-MG garante o direito de aprender a ler e a escrever às crianças desde o início da sua vida escolar. Essa garantia está relacionada à definição clara que fornece aos docentes do ciclo de alfabetização da RMELS sobre o que e como ensinar e avaliar, apresentando possibilidades de intervenção/regulação para promover o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a compreensão do SEA pelo estudante.

Reforçamos a defesa de que o currículo para a EI precisa contemplar as dimensões da alfabetização e do letramento, pois a criança está imersa no ambiente cultural de apropriação da escrita alfabética desde o seu nascimento. Por isso, ressaltamos a necessidade de maior clareza nos documentos curriculares oficiais quanto aos objetivos para que se desenvolva uma prática de ensino e avaliação clara, explícita e sistemática da língua escrita (Mainardes, 2021).

4 REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A.C.P; LEAL, T. F. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que significa?** In: BRANDÃO, A.C. P.; ROSA, E. C. S.(Orgs). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2002.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo (SP): EPU, 1986.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização & prática pedagógica**: trajetórias e vivências. Curitiba: CRV, 2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: UMA DISPUTA PELA FORMAÇÃO DE JOVENS

Almir Antonio Bezerra¹
Maria Angélica da Silva²

INTRODUÇÃO

O texto em questão discute os sentidos da formação de jovens do Ensino Médio de Pernambuco inscritos nas políticas curriculares a partir da instituição do Programa de Educação em Tempo Integral e do Currículo de Pernambuco. Nesse sentido, ele tem como objetivo analisar o discurso político nas políticas curriculares no tangente à formação de jovens do Ensino Médio.

Enquanto movimento teórico-metodológico, opera-se com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) por concebê-la ser uma teoria de busca de identificação de significantes, de significações dadas numa impossibilidade de compreensão plena, mas parcial, delineada em movimentos de disputas, que nos possibilita questionar todo e qualquer essencialismo e/ou determinismo para a formação de jovens (Laclau; Mouffe, 2015; Lopes, 2018). Em sentido metodológico, tomou-se o Currículo de Pernambuco face ser o sintagma de uma política que intenta forjar uma subjetividade determinada pela lógica neoliberal-conservadora na formação de jovens.

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) CAA-UFPE, e-mail: almir.bezerra@ufpe.br

2 Doutora em Educação e professora do Núcleo de Formação Docente do CAA-UFPE, e-mail: mariaangelica.silva@ufpe.br

SIGNIFICANTES VEICULADOS NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Apesar de a impossibilidade de fundamentação última, os deslocamentos feitos, em matéria de política curricular advinda do Estado brasileiro, sob as orientações curriculares voltadas ao Ensino Médio são de uma dualidade histórica, que caminha em direção a preparação para o ingresso no ensino superior e/ou configuração para uma ocupação (emprego), consoante as determinações do capitalismo vigente.

Nesse sentido, desde a década de 1990 há um alinhamento político entre educação e mercado como movimento político investido na formação de jovens (Thiesen, 2015). Em outro termo, a formação de jovens, através das Políticas Curriculares, é vista como significante capaz de produzir uma ordem, um regime de práticas (Laclau; Mouffe, 2015); fazendo emergir várias reformas educacionais. Nesse contexto, o Ensino Médio, que em 2023 registrou 7.676. 743 matrículas, é majoritariamente constituído por pessoas entre 15 a 17 anos, que são tomadas pelas políticas como jovens.

Nesta direção, a categoria “jovens”, neste contexto de política educacional-curricular aqui tratada, é configurada como um significante vazio (Laclau, Mouffe, 2015) que é alvo de contenda sobre a tentativa de construção de um ser envolto pelas demandas sociais vigentes, mas que não limita-se a isso, pois a questão da formação de jovens é uma matéria de cunho moral (Lopes, 2024) para subjetivar uma racionalidade a partir de parâmetros mercadológicos. Ou seja, uma racionalidade na qual o “jovem deve ser visto nas suas necessidades no mundo presente” (SEE/Undime, 2021, p.33), mundo este que é marcado pelas relações econômicas e organizado pelo modo de produção capitalista. E o jovem, por sua vez, deve ser um empreendedor-protagonista da sua (sobre)vivência neste mundo.

Desta feita, o significante “protagonismo” é identificado como uma constante nos discursos curriculares inscritos nas políticas de Ensino Médio Integral em Pernambuco (Araújo, 2020) e encontra ancoragem, sobretudo, na lógica da responsabilização dos jovens pelo seu próprio sucesso e/ou fracasso escolar e, a posteriori, também sócio-profissional. E, na medida em o Estado incorpora, por insistência discursiva, a ideia de um jovem

protagonista, “o jovem imbuído desse comportamento empreendedor e ciente de seu papel perante essas transformações, deve utilizar essas competências e habilidades para a construção de seu projeto de vida (SEE/Undime, 2021, p.627)”.

A reduzida responsabilidade do Estado, sobre este projeto de vida das novas gerações, que poderia acontecer através do enfretamento dos problemas sociais crônicos como desigualdade socioeconômica e violência se converteu na terceirização deste papel para o setor privado, que tem conduzido o futuro dos jovens através da “redução da formação da juventude a mera adaptação às condições do mercado e a constante fragmentação das práticas sociais e educativas são o que impede o entendimento da educação como um processo de formação integral.” (Morais, 2013, p. 137).

A perseguição pela inserção social qualificada do jovem é o parâmetro norteador dos dispositivos curriculares no Ensino Médio integral pernambucano, essencialmente no Currículo de Pernambuco, e por isso o que “alicerça a concepção do Programa de Educação Integral é a Pedagogia das Competências” (Idem, p. 137), no qual o processo de ensino-aprendizagem está submetido à lógica utilitarista de construir algo que sirva para desenvolver alguma atividade socioeconômica, daí a dimensão empreendedora do discurso sobre a formação do jovem do ensino médio.

A articulação dos significantes “protagonismo-empresendedor” assenta-se, portanto, na ideia de que o “protagonismo juvenil atua como possibilidade de espaços e condições que propiciem ao jovem empreender na construção do ser, do existir, do ponto de vista pessoal e social” (SEE/Undime, 2021, p.49), estes significantes veiculados no Currículo de Pernambuco tem como contexto

a Política de Ensino Médio em Pernambuco [que] ao articular os objetivos do Programa de Modernização da Gestão Pública com os objetivos do Programa de Educação Integral, inverte a prioridade dos fins pelos meios, produzindo um deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas. (Benites, 2014, p. 08)

Em linhas gerais, o jovem vivencia o ensino médio numa lógica preparatória para o mercado de trabalho, face a perspectiva neoliberal, assim como em função da divisão social do trabalho e das classes, atendendo, por sua vez, a perspectiva conservadora de manutenção do *status quo*.

CONCLUSÕES

O jovem do Ensino Médio, diante do discurso constante no Currículo de Pernambuco, é visto como ser em potencial para subjetivar uma sociedade neoliberal-conservadora. Ele é percebido como ser subserviente às novas formas de emprego segundo as mudanças do campo econômico. As políticas curriculares, por sua vez, têm uma centralidade na formação de jovens, pois são concebidas como movimentos para o desenvolvimento do jovem (ser humano) economicus em direção a forjar uma sociedade a partir de lógica de empresa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Micilane Pereira de. **O público e o privado no processo de expansão da política de educação integral de Pernambuco: uma análise do currículo, da oferta educacional e da gestão das Escolas de Referência em Ensino Médio.** (172f.) Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, dezembro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39684/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Micilane%20Pereira%20de%20Ara%c3%bajo.pdf> Acesso em: 30 jul. 2024.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: Um Protótipo de Gestão da Educação em Tempo Integral.** (178f.). Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, PE, setembro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe>.

br/bitstream/123456789/11301/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20
Val%c3%a9ria%20Lima%20Benittes.pdf Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira. **Censo escolar 2023: divulgação de resultados**. Brasília,
DF: INEP, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo_](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf)
[escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 20 abr.
2024.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socia-
lista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo
A. Burity, Joasias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios;
Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: Criando um projeto moral para
gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.
54, p. e11191, 2024. Disponível em: [https://publicacoes.fcc.org.br/cp/](https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11191)
[article/view/11191](https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11191). Acesso em: 21 ago. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo
A., **A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as
ciências humanas e sociais**. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal.
Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.
Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São
Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das Escolas de Referência
em Ensino Médio pelo Governo do Estado de Pernambuco:**
Uma Análise do Programa de Educação Integral. (198f.). Dissertação
(Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação
Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade
Federal de Pernambuco. Caruaru, PE, outubro, 2013. Disponível
em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11223/1/](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11223/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Edima%20Ver%c3%b4nica%20de%20Morais.pdf)
[DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Edima%20Ver%c3%b4nica%20de%20](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11223/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Edima%20Ver%c3%b4nica%20de%20Morais.pdf)
[Morais.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11223/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Edima%20Ver%c3%b4nica%20de%20Morais.pdf) Acesso em: 31 jul. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES, Pernambuco; UNDIME.
Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. 2021. Disponível em:
[https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/
CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf)
Acesso em: 22 ago. 2024

THIESEN, Juarez da Silva. Virada Epistemológica do Campo Curricular:
Reflexos nas Políticas de Currículo e em Proposições de Interesse
Privado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015.
Anais [...]. Santa Catarina, 2015. Disponível em: [https://anped.org.br/
wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt12-4018.pdf](https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt12-4018.pdf). Acesso em: 21
jul. 2024.

ESCOLA DOS SONHOS E SEU ENSINO TRANSFORMADOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mirela Moreira da Silva Monte¹
Isabella Maria Franca Severo de Almeida²
Cibele Maria Lima Rodrigues³

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a proposta educativa inovadora da Escola dos Sonhos, uma escola situada na comunidade Monte Carmelo, Zona Rural do município de Bananeiras-PB, que nasce de uma história de luta e resistência por um ensino transformador.

Em 2016, as Irmãs Carmelitas, não havendo mais condições de continuar como entidade mantenedora, anunciam o encerramento das atividades da escola Nossa Senhora do Carmo. A comunidade, por sua vez, contrária ao fechamento, resiste e assume a responsabilidade pela escola. Assim, nasce a Escola dos Sonhos, uma escola comunitária que atualmente proporciona ensino de qualidade a centenas de crianças e

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco- UFRPE/FUNDAJ, mirela.moreira@ufrpe.br.
- 2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco- UFRPE/FUNDAJ, isabella.severo@ufrpe.br.
- 3 Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco/FUNDAJ, cibele.rodrigues@fundaj.gov.br.

adolescentes, majoritariamente de comunidades rurais, e que chegou a ser reconhecida pelo MEC como uma instituição de referência para a Inovação e a Criatividade na Educação Básica do Brasil pela metodologia adotada e por suas práticas educativas inovadoras. Em 2017, tornou-se a primeira escola da Paraíba a integrar a Ashoka, uma rede global de escolas que valorizam o protagonismo, a empatia, a criatividade e o trabalho em equipe como habilidades essenciais para formar sujeitos de transformação, a partir do reconhecimento do programa Internacional Escolas Transformadoras.

A Escola dos Sonhos é permeada por vivências, atitudes e valores – como empatia, respeito, cooperação e interação – que fazem dela uma instituição transformadora, humanística e libertadora. Inspirando-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que reconhece que ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’, a Escola dos Sonhos acredita no potencial de seus educandos de ‘ser mais’, capacitando-os a ler a realidade, refletir sobre ela e transformá-la. Como afirma Freire, “[...] o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2023, p. 96).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Ao realizar uma visita à escola dos sonhos, durante uma atividade do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco - UFRPE/FUNDAJ, no dia 04 de junho de 2024, pudemos ver em prática um ensino transdisciplinar e humanístico, que considera o educando como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, onde “A preocupação precisa estar voltada para a integração dos valores humanos na gestão do conhecimento e nas práticas formativas” (Suanno, 2009, p. 8335).

Na Escola dos Sonhos não existe a nomenclatura “professor”, há tutores, especialistas e oficinairos, sendo estes muitos elogiados pelos alunos. Uma boa relação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem é essencial na transdisciplinaridade. O educador precisa compreender o educando como um sujeito multidimensional e considerar, sobretudo, o contexto no qual ele está inserido. A partir da teoria da complexidade, Edgar Morin nos ensina que “é impossível conhecer o todo sem conhecer

as partes, bem como é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo” (Morin, 2001a apud Silva e Canabarro, 2022, p.130).

É a partir da dialogicidade que se faz educação libertadora, a organização da sala em círculos, diferentemente da disposição em fileiras, facilita e abre para o diálogo, ao passo que rompe com a linearidade e a hierarquia. De acordo com Silva e Canabarro (2022), o pensamento complexo de Edgar Morin desconstitui a centralidade, horizontalizando as relações, pois na complexidade há dialogicidade, todos os saberes e opiniões, mesmo que divergentes, importam e se complementam.

Embora seja formalmente reconhecida, a Escola dos Sonhos rompe com o paradigma tradicional de ensino, visto que não apresenta divisão por séries, disciplinas, livros didáticos, nem tampouco provas, e sim por projetos e trilhas. É uma escola aberta, integrada ao campo, sem grades ou paredes, dividindo salas e delimitando espaços. Seu modelo converge com a transdisciplinaridade, que como define Nicolescu et. al (2000, p.39), “[...] não nega as disciplinas e muito menos a disciplina, mas não se restringe a elas”.

3 RESULTADOS

Mesmo proporcionando uma educação notoriamente transdisciplinar, a Escola dos Sonhos não se considera dentro dessa perspectiva, afirmando-se apenas como multirreferencial, por entender que uma teoria não consegue ser capaz de atender a diversidade escolar.

Segundo a gestora, a escola sempre buscou ter como pilares experiências exitosas, como a da Escola da Ponte, uma das primeiras referências utilizadas. Assim, como na Escola dos Sonhos, na Escola da Ponte “[...]os alunos libertam-se da tutela do professor, responsabilizam-se pelas suas atitudes. O projeto “Fazer a Ponte” pretende formar cidadãos democráticos, participativos, solidários e tolerantes” (Pacheco e Pacheco, 2008, p. 146).

De acordo com o Artigo 6 da Carta da Transdisciplinaridade (2005), além de multidimensional, a transdisciplinaridade é multirreferencial, as referências pedagógicas da instituição perpassam contribuições de grandes teóricos educacionais, como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Wallon e Freinet.

Em nossa visita, ficou perceptível que o grande referencial da escola é o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Logo na entrada da escola, nos deparamos com uma grande imagem de Paulo Freire pintada no muro. Pedagogo e filósofo, Freire escreveu várias obras sobre educação, tornando-se referência na área, no Brasil e no mundo. Grande crítico da relação hierárquica entre educador e educando, defendia que o educador não poderia ser visto como transferidor de conhecimento, pois “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2023, p.80).



Fonte: Autoras (2024)

De acordo com Nicolescu et. al (2000, p. 11), “a transdisciplinaridade, como o prefixo “trans”, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Sendo assim, o multirreferencial está enquadrado como um ensino transdisciplinar pois, “a Multidisciplinaridade enriquece a exploração do objeto e a Interdisciplinaridade, além de enriquecer a exploração do objeto, desvenda e encontra soluções, propicia o surgimento de novas aplicabilidades, disciplinas ou epistemologias[...]” (Nicolescu et. al, 2000, p. 151).

Nicolescu et. al (2000, p.39) ressalta ainda que “a abordagem, a visão transdisciplinar, é resolutamente aberta, multirreferencial e multidimensional”. Portanto, mesmo não se reconhecendo como uma escola transdisciplinar, a Escola dos Sonhos em sua multirreferencialidade promove um ensino transformador e transdisciplinar.

Nossa visita à Escola dos Sonhos, que envolveu uma viagem de cerca de seis horas, foi tranquila e bastante proveitosa. A cidade de Bananeiras, com suas belas paisagens, proporcionou momentos agradáveis durante o percurso. Ao chegarmos, ficamos impressionadas com a aplicação inspiradora da metodologia transdisciplinar, que superou nossas expectativas. Ao observar essa abordagem inovadora na prática, percebemos seu potencial para despertar a curiosidade dos alunos e promover um aprendizado mais significativo.

Na escola, essa abordagem se manifesta em diversos aspectos, como quando os educandos aprendem através de projetos e trilhas de aprendizagem que conectam as diferentes áreas do saber com a realidade local e global. A cultura local é valorizada e integrada ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo o respeito à diversidade. Essa vivência, aliada ao aprofundamento teórico durante nosso mestrado, nos motiva a implementar práticas semelhantes em nossos planejamentos de aulas, contribuindo assim para uma educação mais relevante e conectada à realidade.

A experiência revelou, de maneira contundente, o poder transformador da educação. A Escola dos Sonhos, com sua abordagem inovadora e compromisso com a qualidade da educação, além de contribuir para a formação integral dos educandos, exerce um impacto positivo na comunidade em que está inserida. A prática observada evidencia o potencial de tais abordagens em promover um aprendizado significativo e transformar a prática educativa.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 65ª edição, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 87ª edição, 2023.

NICOLESCU, Barasab. **“A carta da transdisciplinaridade”**. In **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, TRIOM, 2005.

NICOLESCU, Basarab; PINEAU, Gaston; MATURANA, Humberto;
RANDOM, Michel; TAYLOR, Paul. **Educação e transdisciplinaridade**.
São Paulo, 2000.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da ponte.
Formação e Transformação da Educação**. Sl, 2008.

SILVA, Sidinei Pithan da; CANABARRO, Ivo dos Santos. **Edgar Morin e
a decolonialidade planetária: o pensamento complexo na reforma
do pensamento na universidade brasileira**. Cadernos de Pesquisa,
São Luís, v. 29, n. 4, dez., 2022.

SUANNO, João Henrique. **Inovação na Educação: uma visão com-
plexa, transdisciplinar e humanista**. In IX Congresso Nacional de
Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia
(pp. 8332-8348). Out. 2009.

ESCOLA DOS SONHOS: UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR E DEMOCRÁTICA

Akauana Gabriela Silva¹
Sarah Maria Romualdo de Menezes²

1 INTRODUÇÃO

A Escola dos Sonhos é uma instituição comunitária situada no Sítio Monte Carmelo, zona rural de Bananeiras, Paraíba. Fundada em 2005 como Escola Nossa Senhora do Carmo pelas irmãs Carmelitas, inicialmente focada na alfabetização de lavradores locais. Com o tempo, expandiu seu atendimento para crianças de 4 a 14 anos, tanto de áreas rurais quanto urbanas.

Em 2017, devido a dificuldades financeiras das Carmelitas, a comunidade assumiu a gestão da escola em uma assembleia, criando a Cooperativa de Desenvolvimento Social Monte Carmelo. A escola adotou um modelo educacional inovador, sem séries fixas, sem provas e sem hierarquias, buscando uma educação inclusiva e colaborativa.

A escola possui uma administração coletiva, envolvendo os pais, funcionários e os próprios estudantes da instituição construindo uma base nas perspectivas de uma gestão democrática, abordada por Souza (2019), como a participação ativa dos diversos segmentos da comunidade escolar, pais, professores, alunos e funcionário no desenvolvimento e avaliação dos

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, akausilva04@gmail.com;

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, romualdosarah9@gmail.com.

projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e, além disso, na participação e influência nos processos decisórios da instituição.

Movimento que, conforme Vieira, Will e Lima (2019), é essencial para a efetivação de uma educação de qualidade. À medida que reconhecem a imprescindibilidade de, uma instituição escolar, criar condições que possibilitem a consolidação da participação democrática entre educadores, alunos e integrantes da comunidade escolar no interior da escola.

Já na compreensão da abordagem das autoras Mello, Barros, Sommerman (2002), etimologicamente o termo *trans* significa algo que está “entre”, “através” e “além”, seguindo essa lógica a transdisciplinaridade significa estar entre, através e além das disciplinas, remete à transcendência. Para elas, a transdisciplinaridade se constitui enquanto uma teoria do conhecimento que pressupõe um diálogo entre as diversas e distintas áreas do saber.

Suanno (2009) descreve a transdisciplinaridade como uma abordagem baseada nos princípios da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes (RIES), que promove a integração do conhecimento entre diversas áreas, enfatizando a sustentabilidade ecológica, a cidadania global e valores humanos. A Carta da Transdisciplinaridade (1994) destaca a importância de um conhecimento abrangente que reconecte o indivíduo com si mesmo, com os outros e com o mundo, ressaltando a interdependência entre o ser humano e a natureza e a necessidade de uma educação que contextualize e globalize o aprendizado, incorporando intuição, imaginação e experiência corporal. Para uma pedagogia transdisciplinar eficaz, é crucial reconhecer que o aprendizado não é linear, e que abordagens não lineares podem proporcionar soluções inovadoras para problemas. Mello, Barros e Sommerman (2002) reforçam que a transdisciplinaridade deve incentivar reflexões contínuas e a integração entre teoria e prática, ajustando-se às necessidades de sustentabilidade social e individual.

Diante desse contexto, das abordagens mencionadas na carta da transdisciplinaridade (1994), as elaborações afirmativas de Suanno (2009) e os diálogos postulados por Mello, Barros e Sommerman (2002) e da proposta de rompimento, por parte da instituição, da estrutura de série, prova, disciplinarização, hierarquização entre outros, surgiram inquietações que norteiam o objetivo geral da presente pesquisa que consiste em compreender

se é possível afirmar que a escola dos sonhos opera a partir de uma ótica transdisciplinar e democrática e, o objetivo específico, de compreender a perspectiva dos discentes acerca do sistema educacional da instituição.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante a visita à Escola dos Sonhos, destacou-se o foco da instituição no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo autonomia, participação ativa e crescimento pessoal e socioambiental. A escola possui uma estrutura física aberta, sem paredes ou grades, que integra a natureza e a educação, e adota práticas pedagógicas que consideram dimensões biopsicossociais e espirituais.

A Escola dos Sonhos utiliza diversos órgãos colegiados para a participação estudantil, como assembleias, comitês e conselhos, e a comunidade escolar participou ativamente na concepção do projeto da escola ideal, incluindo a elaboração de uma planta baixa com espaços desejados como piscina e pista de skate.

Esse modelo reflete uma gestão democrática, com decisões e soluções construídas coletivamente, e a estrutura educacional é dividida em núcleos de aprendizagem por competências e habilidades, com três níveis de aprendizado. Os estudantes são avaliados ao ingressar e progridem conforme seu desenvolvimento.

O processo educacional é orientado por projetos e trilhas de aprendizagem baseados nos interesses dos alunos. Cada projeto, como o estudo de diferentes tipos de sementes, é personalizado e flexível, envolvendo a participação dos estudantes na escolha de tutores e na definição de temas. As atividades são organizadas em trilhas de duas semanas, seguidas por uma semana de preparação para a próxima, totalizando 15 dias para cada projeto.

Essa abordagem transdisciplinar permite a integração de diversas áreas do saber e vai além da educação tradicional. Os alunos destacam que a escola é única por oferecer um aprendizado colaborativo sem provas, com esclarecimento de dúvidas diretamente com os professores, o que reforça a relação próxima entre alunos e educadores e promove o desenvolvimento cognitivo e social.

Os monitores E2 e E3 destacam a empolgação com os projetos que, segundo eles, permitem aos alunos explorar suas curiosidades através de atividades práticas, como visitas a museus e oficinas de dança, teatro, percussão e capoeira. Essas oficinas, realizadas às sextas-feiras com a participação de ex-alunos e pais, são muito apreciadas pelos alunos, alguns dos quais expressam o desejo de retornar como professores ou voluntários.

Os estudantes valorizam a liberdade de explorar interesses pessoais além do currículo tradicional, como matemática e português, e a flexibilidade dos projetos que permitem expressar suas curiosidades. Essa abordagem educacional, que enfatiza criatividade e participação, está alinhada com os princípios da transdisciplinaridade e sugere um modelo educativo inovador que promove uma aprendizagem mais ativa e crítica, preparando os alunos para desafios acadêmicos e para uma participação mais significativa na sociedade.

Ao conversar com os estudantes de 6 anos, E4, E5 e E6, ficou nítido o entusiasmo deles com projetos focados na natureza e nos animais. Eles também discutiram projetos anteriores sobre brinquedos antigos, como “ioiô” e “peteca”, destacando a utilização de materiais reciclados como papelão. Outro estudante, E7, expressou empolgação com seu projeto sobre insetos e mencionou conquistas pessoais, como vestir-se sozinho.

Os diálogos e observações realizados revelam um ambiente educacional que valoriza experiências práticas, o desenvolvimento emocional e social, sem contar com a participação ativa das crianças e adolescentes como é o caso dos monitores. O modelo educativo da escola promove a conscientização ambiental e um aprendizado holístico, alinhando-se com as ideias de Souza (2019), Suanno (2009) e Mello, Barros e Sommerman (2002) sobre uma abordagem transdisciplinar e democrática, que vai além do currículo tradicional e integra diversas áreas do saber.

3 RESULTADOS

A Escola dos Sonhos se destaca por sua abordagem educacional focada no desenvolvimento integral dos alunos, valorizando a autonomia, responsabilidade e crescimento pessoal, conforme a carta da transdisciplinaridade (1994). A instituição integra-se à natureza e oferece um ambiente

aberto que estimula a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento democrático.

Os projetos e trilhas de aprendizagem são centrais, baseados nos interesses individuais dos alunos e promovendo uma educação transdisciplinar, onde as disciplinas se conectam para abordar questões complexas de forma integrada. O modelo educacional promove uma educação democrática e participativa, adaptando-se aos ritmos variados de aprendizagem e valorizando a pluralidade de práticas pedagógicas.

A escola adota uma estrutura de níveis de aprendizado, em vez de séries tradicionais, permitindo uma avaliação contínua e adaptação às necessidades individuais dos alunos. Com uma organização participativa, incluindo órgãos colegiados e espaços de mobilização estudantil, a comunidade escolar colabora na definição dos rumos educacionais.

A instituição prepara os alunos para a vida, cultivando valores como solidariedade, afetividade, colaboração, participação ativa e autoconhecimento em um ambiente inovador e integrado à comunidade. O modelo educacional reflete perspectivas transdisciplinares e democráticas, vendo o mundo de forma complexa e multifacetada, e se apresenta como um caminho promissor e cheio de potencialidades.

4 REFERÊNCIAS

NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edgar; FREITAS, Lima de. **Carta da transdisciplinaridade. Portugal: Convento da Arrábida, novembro de 1994.** São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória Mendonça de; SOMMERMAN, Américo (Coord.). **Educação e transdisciplinaridade, II.** São Paulo: TRIOM, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SUANNO, João Henrique. **Inovação na Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanista.** Universidade Estadual de Goiás. Goiás: Outubro, 2009.

VIEIRA, F. J., Will, E. M. A., & Lima, L. C. (2019). **Gestão democrática e participativa: horizontes e possibilidades de construir uma escola de todos e para todos.** *Revista Didática Sistêmica*, 21(2), 83-94. ISSN 1809-3108.

ESTATÍSTICA, LITERATURA INFANTIL E NEGRITUDE: ENSINO E APRENDIZAGEM DE FORMA INTERDISCIPLINAR

Carla Cristina Cabral Meneses¹
Gilda Lisbôa Guimarães²

INTRODUÇÃO

O trabalho com pesquisa estatística vem sendo ressaltado no currículo brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), enquanto documento normativo, traz em suas competências gerais a investigação, reflexão, análise crítica, elaboração e teste de hipóteses, além de formulação, resolução de problemas e argumentação. Acrescenta, ainda, ressalta a importância da comunicação e incentiva a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento valorizando a autonomia dos sujeitos e do pensamento crítico.

Compreendemos como Gal (2002) que no contexto da sociedade da informação, o ensino de estatística deve buscar proporcionar aos alunos a capacidade de interpretar dados estatísticos de forma crítica e que sejam capazes de construir dados para compreender a realidade. Acreditamos que a pesquisa deve fazer parte de toda a vida escolar, desde a educação infantil, cabendo ao professor realizar um bom planejamento para que

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, carla.meneses@ufpe.br.

2 Professora Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gilda.guimaraes@ufpe.br

os alunos aprendam a pesquisar e, desta forma, compreendam o mundo físico e social em que vivem. Para tal, cabe ao professor se apropriar dessa ferramenta para conduzir o trabalho com pesquisa nas salas de aula. Para tal, o ciclo investigativo proposto por Guimarães e Gitirana (2013) é uma forma de abordar essa perspectiva.

A literatura Infantil pode ser um caminho motivador para a aprendizagem. Silva (2022) evidencia que histórias interessantes e linguagem clara e adequada ajudam os alunos a compreenderem conceitos estatísticos. As intervenções a partir da literatura infantil precisam ser feitas de forma engajada e planejada pelo professor/a, de modo que a história não se perca ou se restrinja a uma tarefa motivacional e que as crianças se engajem no processo inteiro (em todas as suas fases), proporcionando assim ótimas discussões em sala, favorecendo o letramento estatístico e o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Como argumenta Adichie (2019), a literatura pode ser um caminho para a superação de narrativas eurocêntricas e coloniais, buscando mudanças nos imaginários racistas. Sabe-se que a identificação potencializa o gosto pelo que se lê e é o melhor caminho para a formação de novos leitores e escritores literários. As histórias podem ser usadas para empoderar, humanizar e reparar a dignidade despedaçada. O docente deve ampliar o diálogo com as práticas antirracistas, escolhendo materiais e refletindo como são disponibilizados, para que impactem a aprendizagem das crianças de forma positiva, estabelecendo um compromisso com a construção da cidadania e a revisão de práticas silenciadoras da multiculturalidade que habita a escola (Pereira e Bazzo, 2024).

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi analisar como a literatura infantil pode auxiliar alunos do 3º ano do Ensino Fundamental a realizar pesquisas envolvendo todas as fases do ciclo investigativo e reflexões sobre negritude.

MÉTODO

Essa pesquisa foi realizada em uma turma do 3º ano de uma escola da rede pública do Recife. Iniciamos realizando uma observação da turma em sua rotina escolar para estabelecer um certo vínculo com as crianças.

Em seguida foram realizados dois dias de intervenção utilizando literatura infantil. Na primeira intervenção, utilizamos o livro “Sulwe”³ que relata a infância de uma menina do leste africano e suas angústias por ter a pele mais escura do que todos em sua família e todos na escola. Na segunda intervenção, o livro escolhido foi “O casamento da princesa”⁴, que é uma história repleta de simbologia e significados. Abena é uma princesa africana disputada por seus pretendentes o Fogo e a Chuva. A história será essencial em todas as fases do ciclo investigativo, de modo que as conclusões da turma em questão sejam comparadas com as conclusões e rumos do próprio livro.

RESULTADOS

Na primeira intervenção a professora/pesquisadora inicia a leitura do livro que conta a história da menina Sulwe, que questionava a cor de sua pele e desejava modificá-la. Quando foi dormir, avistou uma estrela cadente [...] e foi neste ponto que a leitura foi interrompida colocada a questão de pesquisa: “O que a estrela cadente pode fazer pela Sulwe?”. Após uma conversa sobre a crendice popular em torno da estrela cadente, deu-se início ao ciclo investigativo. A pesquisadora começa a instigar os alunos a levantarem possíveis hipóteses para responder à questão de pesquisa como *deixar Sulwe igual a mãe dela, deixar Sulwe igual a irmã ou deixar Sulwe branca*. Um aluno apresenta “*uma ideia positiva, brilhar como uma estrela*”.

Após os levantamentos das hipóteses, a pesquisadora classifica com os alunos as respostas, as quais são registradas em uma tabela. Após a classificação dos dados, as crianças votaram e esses foram registrados na tabela. Em seguida foi construído coletivamente o gráfico, sendo ressaltados os elementos essenciais (título, os eixos e seus nomes, o nome das barras, a escala e fonte). A pesquisa feita pelas crianças chegou a conclusão que a estrela iria realizar o desejo de Sulwe de ter a pele mais clara.

3 Nyong’o, Lupita. Sulwe. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

4 Sisto, Celso. O casamento da princesa. São Paulo: Prumo, 2009.

Após o intervalo para o lanche e recreio, demos continuidade a leitura do livro. A estrela contou um conto africano para que a menina pudesse entender a sua própria identidade de forma positiva e enxergar a própria beleza. As crianças perceberam que o resultado da sua pesquisa não coincidiu com o resultado do livro. Houveram discussões acerca da negritude, visto que as crianças foram capazes de entender que a pele das pessoas não precisa mudar para que elas se sintam bem consigo mesmas. Houveram relatos sobre bullying e estabelecemos relações entre o bullying e o racismo. Para finalizar a primeira intervenção, a pesquisadora recapitula junto às crianças o passo a passo da pesquisa que foi feita seguindo as fases do ciclo investigativo.

Na segunda intervenção a pesquisadora mostrou no mapa o Brasil e África e comentou sobre a diferenciação dos conceitos de “país e continente” para desmistificar a ideia de homogeneização da África. Iniciou a leitura do livro e interrompe quando o rei informa a todos que o futuro marido da princesa seria o vencedor da corrida que ele organizaria. Recuperam o que haviam realizado na semana anterior e começam a argumentar sobre a viabilidade dos dois candidatos. A partir de uma votação secreta, ganha a chuva como marido da princesa. Foi solicitado que cada criança construísse o seu próprio gráfico. A pesquisadora ia andando pela sala para tirar dúvidas e dando orientações como forma de mediar a aprendizagem que estava sendo construída. Em seguida deu continuidade ao desfecho da história na qual a Chuva também foi declarada vencedora.

A utilização da literatura infantil propiciou o desenvolvimento de pesquisas, do letramento estatístico, da argumentação e sobre negritude. Escolhemos livros que permitissem uma reflexão sobre uma consciência racial e uma identidade negra positiva. Os livros escolhidos apresentavam uma história bem engajada com a negritude, mas também em seus elementos constitutivos como a estética de seus personagens, os elementos culturais adotados nos cenários, nos trajes, vestimentas e adornos.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa buscou analisar como a literatura infantil pode auxiliar alunos do 3º ano do Ensino Fundamental a realizar pesquisas envolvendo todas as fases do ciclo investigativo e reflexões acerca da negritude.

Conduzidos pela professora/pesquisadora e envolvidos pelas histórias, os alunos foram vivenciando todas as etapas do ciclo investigativo. A partir da questão proposta pela história dos livros, os alunos foram se apropriando dos conceitos estatísticos de levantamento de hipóteses, definição da amostra, coleta de dados por votação, construção de tabelas e gráficos para, finalmente, chegarem a uma conclusão. Ao final, comparavam a decisão da turma com o ocorrido na história, argumentando sobre os mesmos e desenvolvendo, assim, a argumentação oral e a tomada de decisões diante de fatos de forma crítica.

Em todo momento, durante as intervenções, foi estimulada a argumentação oral em torno de várias temáticas que fazem parte do cotidiano das crianças participantes da pesquisa, além do respeito à democracia e às diferenças (tanto diferenças físicas, quanto às diferenças de opiniões). Concluímos que a eficácia deste método se dá a partir da proposta didática bem articulada com a postura didático-pedagógica do professor na mediação dos diálogos estabelecidos e na condução da pesquisa. A interdisciplinaridade natural proporciona uma aprendizagem mais completa e significativa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Edição Brasileira. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

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

GAL, Iddo. Adult statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, v. 1, n. 70, 2002.

GUIMARÃES, Gilda; GITIRANA, Veronica. Estatística no Ensino Fundamental: a pesquisa como eixo estruturador. In: Borba, R. E.; Monteiro, C. E. (Org.). **Processos de ensino e aprendizagem em Educação Matemática**. Recife: UFPE, 2013. p. 93-132.

PEREIRA, Lara; BAZZO, Jilvania. **Didática e educação antirracista: Contribuições da curadoria doente para a aplicação da Lei 10639/03.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 61–74, 2024.

SILVA, Izabela. **Ensino e Aprendizagem de estatística nos anos iniciais do ensino fundamental: literatura infantil e história em quadrinhos como recursos pedagógicos.** 131 páginas. Dissertação - Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

FELICIDADE NA FILOSOFIA: A RELAÇÃO DA FELICIDADE COM O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇA

Carlos Alexandre de Oliveira¹
José Luiz Simões²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Desenvolvemos esta pesquisa com objetivo de analisar alguns aspectos da felicidade existentes em crianças sobre experiências vividas na disciplina de Filosofia, diante dos materiais que destacam a Filosofia, a sua relação com a felicidade das crianças. Além da aplicação de um questionário, desenvolvemos um estudo bibliográfico a partir de teóricos importantes nestas áreas, entre eles: Aristótelis (2005), Cunha (2002), e Lipman (1990).

O interesse por esse tema, surgiu por acreditamos que a filosofia para criança pode contribuir no desenvolvimento do ato reflexivo, da Ética, e da cidadania, desvelando a felicidade das crianças através da vivências delas em uma disciplina de Filosofia. Diante do exposto, temos como pergunta inicial: Qual a relação entre a felicidade e a vivência das crianças na disciplina de filosofia? Assim, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica e de campo tendo como foco os seguintes objetivos: Descrever e analisar algumas atitudes filosóficas existentes nas crianças que podem ser desenvolvidas

1 Mestrando em Educação da Universidade Federal - PE, alexandre.pedagogo@hotmail.com

2 Doutor em Educação da Universidade Federal - PE, joseluis2711@yahoo.com.br

e ampliadas através do ensino da disciplina Filosofia, Desvelar através dos discursos das crianças aspectos relacionado à felicidade.

Diante dessa pesquisa, ressaltamos que a Filosofia merece um olhar diferenciado pelas escolas, pois além de possibilitar uma formação integral dos alunos, amplia a capacidade de reflexão e ação do cidadão. Consideramos que a Filosofia poderia ser incluída na grade curricular de ensino como uma busca na formação dos sujeitos mais felizes, críticos, inquietos e participativos na sociedade.

Palavras-chave: Filosofia, Educação, Crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

No contexto deste estudo, nos detemos na discussão sobre felicidade que envolve a educação como ferramenta de mobilidade. Assim, a busca do bem material pode ser um aspecto importante na busca da felicidade, nela podemos refletir sobre o papel que os bens materiais exercem sobre essa mesma felicidade. Isso nos traz o conceito de felicidade segundo Epicuro (2020), logo uma visão materialista da felicidade. Para esse filósofo, devemos conhecer bem nossos desejos para assim sabermos escolher as melhores decisões, tendo como objetivo a vida feliz (SOUZA, CATARINA; SILVA, RAYANE, 2018, p. 08).

Para Aristoteles, a felicidade pode ser entendida como a busca de um bem resultante das nossas ações, portanto a finalidade dos nossos atos. Assim ela é um bem que direcionaria todas essas nossas ações (ARISTÓTELES, 2005). Outras linhas defendem que ela pode ser o amor e a busca da sabedoria, “sabedoria, em seu sentido original nada mais é senão o método da felicidade” Bosch (1998, p.17). Diante desse conceitos, conseguimos perceber a existência de várias correntes que traçam um conceito sobre a felicidade.

Para Platão, a criança por si só e por sua peculiaridade trazia uma problemática que se desenvolvia através do contexto social, político e cultural com a formação da sua personalidade. Diante disso, conseguimos perceber que houve um florescimento das ideias filosóficas carregadas de intencionalidades no que se refere à busca da Educação das crianças através dos subsídios ligados a conceitos que se encontram neste campo.

Dessa forma, notamos que a Filosofia e a infância trazem pressupostos que os interligam. De maneira que, as crianças se comportam de acordo com determinadas características que se relacionam intimamente com os filósofos, Pois, “... o estado de espanto e maravilhamento ou dúvida que elas podem experienciar é semelhante ao de filósofos calejados em seu treino metódico de fazer reflexão e crítica filosófica” (CUNHA, 2002, p. 18).

Esse maravilhamento característico das crianças faz ascender nelas outro aspecto que cristaliza ainda mais esta relação atribuída a elas e aos filósofos, como por exemplo, a capacidade de problematizar e de perceber a perplexidade no estado das coisas ao seu redor, pois, “As crianças são rápidas em detectar o que é problemático e se forem inocentes o suficiente não farão segredo de sua perplexidade” (LIPMAN, 1990, p. 118).

Estes aspectos demonstram, portanto, o grau de desenvoltura que a criança chega alcançar no momento da “euforia filosófica”, logo, não esquecendo que na sala de aula o uso do diálogo torna-se um meio de extremo valor no que se refere ao aprimoramento destas capacidades peculiares existentes nas crianças, pois, “... o diálogo é o encontro dos homens para ser mais...” Freire (2005, p. 95), ele pode ser a chave principal do trabalho de Filosofia com elas, sobretudo, por que o diálogo demonstrado até agora nesta discussão mostrou-se ser outra característica advinda da atitude filosófica e que se aproxima muito das características infantis.

3 CONCLUSÕES

Os resultados desse estudos foram possíveis através da aplicação de um questionário semi estruturado para dez estudantes do 5º do Ensino Fundamental em uma escola localizada no bairro da Jaqueira Recife-Pernambuco. As questões utilizadas no questionário foram: Você gosta da aula de filosofia? Você acha que as aulas de Filosofia são importantes para sua vida? Você acha que obedece as regras na escola e em casa?

Os resultados obtidos foram: **Felicidade através da Filosofia:** Selecionamos a categoria “felicidade através da filosofia” porque quando os sujeitos foram questionados sobre as aulas de Filosofia. Algumas respostas analisadas, demonstraram o interesse por esta aula foi muito significativo, conseguimos notar nas crianças características referentes à Filosofia

demonstrando de certa forma, a possibilidade no desenvolvimento de aptidões referentes ao pensamento reflexivo diante da realidade que se apresenta a elas. Diante das respostas, notamos que a capacidade de refletir praticada por filósofos é também encontrada nas crianças, como por exemplo, capacidades de perceber problemáticas existentes em nosso meio: “... para sabermos questionar e refletir sobre o tudo no mundo”. Diante disso Lipman aponta que: “As crianças são rápidas em detectar o que é problemático...” (LIPMAN, 1990, p. 118).

A relevância da reflexão na aula de Filosofia: A relevância da reflexão na aula de Filosofia também foi um ponto fortemente destacado pelos os alunos. Para alguns, essa importância ocorre por que a aula de Filosofia trabalha diretamente no desenvolvimento do ato de pensar e refletir. Diante disso, Cunha (2002) defende que a Filosofia facilita no desenvolvimento do hábito de “aprender a pensar”. Portanto, algumas das respostas expostas pelos docentes se relacionam significativamente com esta descrição: “...para agente pensar e refletir melhor”, “...ela me faz refletir”.

Se tratando de uma prática educativa em que traz como pano de fundo uma significativa preocupação da formação integral do sujeito, fazendo com que ele consiga sintetizar e se apropriar da sua realidade e por fim recontextualizá-la, a Filosofia como base desta educação de uma forma ou de outra aproxima na cristalização desta finalidade de forma ampla e resistente.

Pensar e refletir criticamente sobre a realidade: Vimos diante desta categoria, à capacidade das crianças pensarem e refletirem criticamente sobre a realidade. Assim, para elas a Filosofia ajuda a refletir “sobre várias coisas”, sobre “o mundo” e sobre “coisas importantes da vida”. Diante deste trabalho, constatamos várias descrições demonstrando que a filosofia e/ou a atitude filosófica engloba várias características, inclusive o pensar e o refletir. Assim, as crianças por fazerem parte desse contexto e por ter a capacidade de construir seu conhecimento, quiçá, sua história, se inserem significativamente nessa realidade. De maneira evolutiva, elas vão praticando e desenvolvendo reflexões a partir de pensamentos racionais e situações morais, de maneira que, “...elas são bastante competentes em ver sua aplicação em situações morais particulares” (LIPMAN, 1990, p. 102).

Em vista disso, podemos notar que intervenções que buscam o aperfeiçoamento e a prática do pensar e refletir não parecem ser novidade para as crianças, , diante dessas práticas elas sentem-se totalmente à vontade, pois refletir é distanciar-se do mundo, é maravilhar-se com o mundo e esse maravilhar-se é a estrutura necessária para que a criança aja sobre ele de forma crítica e consciente.

Ética: Conseguimos constatar a partir desta categoria, ideias que transbordam o nosso ponto de vista que trata de certas capacidades atribuídas às crianças e que aproximam muito de certos aspectos filosóficos, como por exemplo, a atitude reflexiva, quando esta se relaciona com o campo da ética. Assim, conseguimos notar em determinados relatos certas preocupações diante das regras, principalmente quando suas ações podem ser refletidas diante dos outros.

Pelas descrições acima, acreditamos que ações das crianças pode ser encarada como ações que tratam da busca da felicidade, para Aristoteles (2005), a felicidade é um bem supremo que podemos nos aproximar a partir das nossas ações. Portanto, a preocupação em refletir, criticar e questionar podem ser consideradas ações iniciais para a busca de um bem maior, que seria uma atuação consciente na sociedade, refletindo assim na felicidade destas mesmas crianças.

4 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

BOSCH, Phillipe Van den. **A filosofia e a felicidade**. Tradução de: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAUÍ, Marilene. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, José. **Filosofia na educação infantil**: Fundamentos, métodos e propostas. São Paulo: Alínea, 2002.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade**: (a Meneceu). Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SOUZA, Catarina; SILVA, Rayane. **A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA FELICIDADE**: reflexões e considerações. VII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. 2018. Acesso em: 24 de junho de 2023.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Sumos, 1990.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti¹
Maria De Fátima Gomes da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento de que as ideias Freireana, em si, já se definem como inovação pedagógica. Isso podemos perceber em suas diferentes obras. Desse modo, esta pesquisa de pós-doutorado foi norteada pela seguinte indagação: Que categorias presentes em seis obras de Paulo Freire, quais sejam: *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Educação e Mudança*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Indignação* sinalizam para inovação pedagógica no Ensino Fundamental Anos Iniciais? Pretendemos respondê-lo para alcançar o objetivo de identificar, não todas, mas algumas dessas categorias presentes nas obras mencionadas, a partir de leituras, reflexões e análises com registro feitos das páginas, citações contidas nos livros sobre as categorias e posições críticas acerca das mesmas.

A inovação pedagógica é discorrida como as mudanças que se operam no interior da classe, a partir do rompimento de paradigmas

1 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira-Funchal-Portugal e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE-UPE.

2 Livre Docente da Universidade de Pernambuco-UPE. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal

autoritários e tradicionais que orientam sua organização. Mudanças que deverão ser pensadas e idealizadas pelo próprio educador, como ponto de partida para as mudanças também nas suas concepções subjacentes à sua prática pedagógica, uma vez que não teria sentido falar dessa inovação se não houvesse primeiro as modificações nas tomadas de atitudes, valores que estão introjetados nos sujeitos sociais participantes do dia-a-dia da sala de aula. Desse modo, na inovação, educador e educandos são os agentes de transformações que introduzem, no interior da sala de aula, o jeito novo de seguir.

Desse modo, ler as obras Freireana, compreendê-la e veiculá-la como subsídio no fazer da sala de aula é romper com os fazeres tradicionais da concepção bancária da educação. A proposta Freireana de ensinar e aprender pode fazer “o professor observar sua prática e repensar, propondo uma educação libertadora na qual todos os aprendizes sejam contemplados numa melhor qualidade de vida, promovendo a cidadania”. (Santana, 2020, p. 251).

Então, destacamos, por exemplo, na obra *Educação como Prática da Liberdade*, as seguintes categorias que estão presentes nessa obra Freireana que rompe com paradigmas da educação, historicamente, tradicional no Brasil, são elas: democracia, educação libertadora, círculo de cultura, sociedade aberta e transitividade crítica.

Em *Pedagogia do Oprimido*, obra importantíssima e muito veiculada de Paulo Freire no mundo, pensamos ser essa obra a que mais demarca e nos explica a concepção de educação que Freire analisa criticamente, a concepção bancária, e propõe uma mudança significava para ela por meio de sua proposição, a concepção problematizadora da educação.

Sobressaem na obra *Educação e Mudança* como categorias que sinalizam para inovação pedagógica os próprios termos referendados no título da respectiva obra. Primeiro porque o conceito que Freire atribui à educação rompe o conceito tradicional de apenas considerá-la transmissão de conhecimentos (Freire, 2007). Para ele, educação é “essencialmente, um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade se libertar da opressão” (Idem, 2007, p. 11). Nesta obra ainda é abordada a educação como ato político, como ato intencional, que

historicamente está organizada para atender interesses da classe dominante que vem desenvolvendo um processo de opressão e alienação do homem.

Assim sendo, pensar a mudança para essa compreensão de educação, como propõe Freire, já incita uma proposta inovadora. Assim, inovamos quando passamos a compreender a educação como processo de libertação dos sujeitos que participam do processo educativo. Quando intencionamos um modelo educacional em que, mais que conhecermos a realidade, a sociedade a qual fazemos parte, assumimos, como educadores, um compromisso social para a transformação dessas realidades a partir das mudanças das pessoas

Na sequência de nossa abordagem nos questionamos: que categorias sinalizam para inovação pedagógica que apreendemos na obra *Pedagogia da Esperança*? Esta obra narra as vastas experiências de Freire com vários segmentos das sociedades com que manteve vivências em diferentes áreas. Dessa obra, não poderíamos deixar de destacar como categorias sinalizadoras para inovação pedagógica, as categorias: esperança, o inédito viável e a multiculturalidade.

As categorias que sinalizam para inovação pedagógica na última obra lançada por Paulo Freire antes de sua morte: a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, situamos as referendadas categorias em três pequenas frases que organizam essa obra: 1. Não há docência sem discência; 2. Ensinar não é transferir conhecimentos; 3. Ensinar é uma especificidade humana.

Ao explorarmos nossas análises acerca das categorias que sinalizam para essa inovação na obra *Pedagogia da Indignação*, encontramos esse sentimento em cada palavra no livro escrita, porém com um alerta do autor para que nos indignemos sem perdermos de vista a esperança. Assim sendo, encontramos na obra a relação que Paulo Freire estabelece entre amor, indignação e esperança, consideradas por nós como categorias que podem estar presentes em práticas pedagógicas subsidiando as inovações nos espaços das salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a construção de uma sociedade democrática e, sobretudo, mais humana.

2 DESENVOLVIMENTO

Os procedimentos metodológicos para este estudo foram orientados por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, a partir da construção de dados através da realização de uma pesquisa documental em obras de Paulo Freire, tais como? *Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Educação e Mudança Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Indignação*. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo temático categorial. Espera-se com a realização desta pesquisa contribuir, por meio de publicações oriundas desta investigação, para a inovação e melhoria da qualidade das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois a experiência com escolas em que oferecem essa etapa da educação básica tem nos levado a percepção de práticas pedagógicas impingidas ainda pelos ranços tradicionais, limitando-se à vivência de sequências didáticas, sem oportunizar se quer a participação dos estudantes em momentos de uma possível correção de atividades.

Apesar de várias formações, sejam iniciais ou continuadas, serem oferecidas, observamos o quanto ainda se precisa ter políticas educacionais que, de fato, promovam mudanças significativas nas concepções dos professores, para que essas formações sirvam de reflexões para romperem essas práticas tradicionais que, comprovadamente, não tem contribuído para promoverem aprendizagens significativas aos estudantes.

É nossa percepção que ainda há necessidade de as formações estarem voltadas para a mudança de concepção do docente no afã de possibilitar a ele oportunidades de rever teorias e práticas de modo crítico e reflexivo e para poder criar ações que se adequem a uma prática contemporânea, capaz de dá conta das necessidades exigidas na sala de aula atual. Pensamos ser dessa forma que o professor possa se posicionar criticamente frente às práticas pedagógicas tradicionais e rompê-las, inovando o que fazem em sala de aula. Este rompimento que parte do próprio professor, nesta pesquisa, compreendemos como inovação pedagógica.

3 CONCLUSÕES

As categorias sinalizadoras de inovação pedagógica apreendidas nas seis obras Freireana na pesquisa documental realizada, se traduzidas para orientar as mudanças no *quefazer* da sala de aula, poderão romper alguns paradigmas de organização e de acontecimentos naquele espaço e poderão contribuir para uma educação libertadora, dialógica, e comprometida com a formação de sujeitos sociais críticos, criativos e, principalmente protagonista dos processos de ensinar e aprender. Isso é fundamental desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Para, tanto são necessários estudos sobre essas obras e a vontade político-pedagógica de se implementar mudanças no ato de ensinar e aprender. O que nos faz, nesse momento, levantarmos outras proposições de pesquisa como continuidade deste estudo, delineando, por exemplo, na prática pedagógica, cada categoria apreendida nessa pesquisa, de professores que assumam o compromisso de traduzirem a pedagogia Freireana em realidade prática de sala de aula.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE. Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Coleção Educação e Comunicação, 1).

SANTANA, Adonias et al. Paulo Freire e pesquisa: uma mistura que dá o que falar e fazer: a construção coletiva de artigos científicos. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, julho de 2020.

JOGOS COMO FACILITADORES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marcelly Magliano Oliveira¹
Sintiane Maria Santos da Silva²
Ana Beatriz Gomes Guerra³

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade fazer uma revisão bibliográfica sobre a relevância do uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes no ensino formal. Nosso objetivo é levantar os argumentos utilizados na justificativa do uso dos jogos em processos educativos formais. Para tanto, partimos da compreensão que jogo vem do latim: “*jocus*”, que significa brincadeira, divertimento, e envolve atividades físicas ou intelectuais recreativas, com um ou mais participantes que seguem regras pré-determinadas e buscam atingir um objetivo específico.

Os jogos são agentes pedagógicos que contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, facilitando seus desenvolvimentos cognitivo, afetivo e físico-motor através dos desafios apresentados. Para que sejam usados de maneira a favorecer esses aspectos, é necessário que os professores e professoras conheçam os estudantes, criem métodos que

- 1 Pedagoga pelo Claretiano - Centro Universitário - SP, Mestre em Desenvolvimento Local Sustentável pela UPE - PE, pós-graduanda em Infância e Educação Infantil pela FUNDAJ, marcelly.magliano@gmail.com
- 2 Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-graduanda em Infância e Educação Infantil pela FUNDAJ, sintianemasantos@gmail.com
- 3 Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-graduanda em Infância e Educação Infantil pela FUNDAJ, beatrizgguerra20@gmail.com

os levem a refletir sobre as dinâmicas dos jogos, criando habilidades que possam favorecê-los. O professor deverá atuar como mediador e facilitador nestes processos, estabelecendo boas relações com os estudantes, de maneira a identificar suas preferências, habilidades e dificuldades. Assim, poderá desenvolver ou propor jogos de acordo com as necessidades de cada um, através de planejamentos lúdicos e construtivos.

É relevante que os jogos sejam manuseados como um material de auxílio na hora do ensino, pois além de facilitar o aprendizado trazem outros benefícios como: agilidade e concentração do raciocínio, sendo um recurso essencial para a compreensão dos conteúdos propostos. É importante que o professor faça uma introdução do jogo explicando suas regras, envolvendo os alunos na brincadeira, despertando o gosto pelas atividades lúdicas. Neste sentido, é necessário refletir sobre os jogos sugeridos, incentivando os alunos a socializarem uns com os outros, promovendo uma interação entre os sujeitos. Os jogos são uma ferramenta com grande potencial de levar a criança a refletir e desenvolver um pensamento abstrato não só no ensino, mas também sobre o mundo que o cerca.

Utilizaremos como o referencial teórico neste trabalho: Kishimoto (2003) sobre o jogos como recurso educativo; Dallabona e Mendes (2004) e Brasil (2007) sobre a importância do lúdico; Friedman (1996) sobre trazer o jogo para dentro da escola; RCNEI (1998) sobre normativas para uso dos jogos na escola.

DESENVOLVIMENTO

Os jogos didáticos apresentam-se como ferramenta útil na educação tendo em vista que possibilitam as mais diversas formas de desenvolvimento, facilitando o raciocínio lógico. Isso se dá pelo fato de que ensinar com jogos é trabalhar de maneira dinâmica e prazerosa. A respeito da história dos jogos, Kishimoto declara:

O brinqueado educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...]. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinqueado educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores; nos

brinquedos de tabuleiro, que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas; nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma; nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica (Kishimoto, 2003, p.36)

Através destes é possível despertar na criança a imaginação, o pensamento criativo, o desenvolvimento cognitivo e afetivo, a capacidade de interação social, além de outras habilidades, o que torna importante a sua utilização na escola. Para Dallabona e Mendes (2004), a educação lúdica convida as crianças a se expressar, analisar e transformar suas realidades, através de uma visão de mundo mais real. Quando bem compreendida, esta forma de educação contribui na qualidade do ensino, formando educandos críticos e que se relacionam melhor em sociedade.

Além de auxiliar nas questões relacionais e sociais, os jogos também estimulam a autoconfiança e a autonomia do estudante, pois através dos conflitos em uma competição, estimulam a capacidade de argumentar, trocar informações e pensar em soluções para a situação.

A possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento. (Friendman, 1996, P. 56).

É importante ressaltar que o professor deve ter uma boa relação com seus alunos, e que a escola tenha uma didática que abranja esse método de ensino para que a aprendizagem ocorra de maneira mais proveitosa possível. Dentro dessa perspectiva, Negrine (1994) defende que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (Negrine, 1994, p. 19) .

Os jogos proporcionam momentos agradáveis para as crianças, pois fazem parte do mundo delas, no entanto tem uma função que vai mais além do que elas possam imaginar, pois trabalha além do corpo a interação com o outro .

Além de propor um método diferenciado que motiva e atrai o aluno, os jogos transmitem informações diversas que fazem com que a atenção e o interesse seja mantido, sem se tornar cansativo, dinamizando a aprendizagem. Em sua abordagem, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), contempla os jogos como recurso didático que favorece o processo de desenvolvimento do aluno, diferenciando-os das brincadeiras livres.

Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (RCNEI, 1998, p, 29).

Todo jogo é composto por regras e através destas o aluno tem ordenação de espaço e de tempo, sendo de fundamental importância para a criança. Deixar o aluno à vontade para reinventar regras nos jogos, incentivá-lo a argumentar a fim de trazer soluções para possíveis discussões que ocorrerão durante a brincadeira. É interessante e importante para a autonomia da criança, nesse contexto, o professor se posicionar como mediador, onde ele também poderá aprender com seu estudante.

CONCLUSÕES

Os jogos são instrumentos de diversão, usados em grande maioria pelas crianças. Pelo seu potencial educativo, os jogos podem ser usados nos contextos escolares, desde que com objetivos bem definidos. O professor é o profissional que orienta o uso desses materiais, mediando sua aplicação em sala de aula.

Diante do exposto, reconhecemos o potencial dos jogos nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando uma prática pedagógica lúdica, estimulante e criativa. Faz-se necessário o uso crítico, através de

boas escolhas, estabelecendo relação com sua funcionalidade para cada planejamento específico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998

DALLABONA, S. R. ; MENDES, S. M. S. **O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma Forma de Educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004. Disponível em <<https://11nq.com/p5zWh>> Acesso em: 20 ago 2024.

FRIEDMAN, A. **Brincar, Crescer e Aprender: O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica**. 1997. Disponível em <<https://encr.pw/F8ltV>> Acesso em: 22 ago 2024.

JORNAL EGBL NEWS: UMA OPORTUNIDADE DE ESCRITA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Carolina Floro de Sales¹
Nelma Menezes Soares de Azevêdo²

1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa é muito maior que a gramática, mas para muitas escolas a língua se constitui apenas pela gramática. No entanto, as escolas ainda estão engessadas no mesmo modelo de ensino de português priorizando “conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras” (Antunes, 2021, p.22). Além dessa estagnação há também o fato de que, principalmente no ensino fundamental anos finais, a produção de textos escritos é quase totalmente esquecida, relegando a escrita a frases sem contextos e totalmente vazias, importando apenas a escrita com a norma culta da língua. O professor esquece que “compreender e fazer um texto [...] exigem muito mais que conhecimentos de gramática” (Antunes, 2021, p. 54).

Em vista disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Organizador Curricular por Bimestre do Ensino Fundamental (anos finais) de Pernambuco defendem um ensino que promova a leitura e a escrita como

1 Graduada em Licenciatura Plena Português/Inglês na Faculdade Frassinetti do Recife | E-mail: anacarolinafloro@grad.fafire.br

2 Mestre em Educação, Culturas e Identidades - UFRPE, professora de Língua Portuguesa, no curso de Letras, da UNIFAFIRE | E-mail: nelmaa@prof.unifafire.edu.br

práticas sociais, desenvolvendo habilidades e competências para a vida. Nesse contexto, o presente artigo aborda o ensino de língua portuguesa, realizado por meio do Programa de Residência Pedagógica, promovido pelo Centro Universitário Frassinetti do Recife - UNIFAFIRE, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio Governador Barbosa Lima. Os residentes buscando inovar suas práticas, utilizaram a produção de um jornal escolar como estratégia para estimular a leitura, a escrita e o contato com diferentes gêneros textuais. Essa iniciativa demonstra a importância de práticas pedagógicas que conectem a teoria à prática, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, quais sejam ler e produzir textos com autonomia, fluência e criticidade realizando diferentes projetos autorais.

Palavras-chave: Ensino de Português. Residência Pedagógica. Produção textual.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

É notório que o ensino de língua portuguesa continua enraizado no ensino tradicional de gramática, ou seja, gramática prescritiva que prioriza regras da gramática normativa, conforme alguns estudos como o de Silva (2010) e o de Gonçalves e Nascimento (2016). Apesar de alguns esforços para a mudança do estudo de língua portuguesa de uma gramática contextualizada, tudo o que houve foi apenas a ilusão de transformação, saíram do estudo de frases estanques para o “estudo em textos” que nada mais são do que pretextos para a análise de frases estanques tiradas de um texto.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil demanda transformação no aspecto pedagógico, uma vez que o ensino de gramática pela gramática não basta. Nessa perspectiva, não para fazer críticas ao ensino tradicional do português, mas para propor reflexões Livia Suassuna expõe que

[...] os alunos representam a escola, e, dentro dela, a aula e o professor. Suas opiniões e idéias, se tomadas como válidas em alguma medida, são inquietantes, sobretudo porque levam

a uma redefinição, em termos do ensino de língua [...] se não puderem contribuir para a transformação de nossas práticas, podem, ao menos, deixar-nos a pensar sobre elas (2011, p.22).

Torna-se necessário ensinar gramática contextualizada, mas entendendo o texto como evento comunicativo e fazendo uma reflexão sobre o uso da língua nas mais variadas situações sociais, ou seja, em diferentes textos e contextos em que os alunos estão inseridos e que vivenciam em seu cotidiano social e escolar. Além disso, as aulas de português devem ir além da gramática, deve-se vislumbrar a língua em seus eixos.

2.2 ESCRITA E O ENSINO DE PORTUGUÊS

As atividades de produção textual nas escolas são “fortemente marcadas por uma pedagogia tradicional, baseada na dicotomia certo versus errado” (Suassuna, 2011, p.49) em que os alunos realizam uma escrita mecânica e artificial que são meras reproduções de regras gramaticais sem sentido comunicativo.

Nesse sentido, para a reorganização desse quadro se faz necessário a mudança em diversos paradigmas para o ensino e aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa, mas, principalmente, por ser objeto desse estudo, nas atividades de escrita proposta nas salas de aula. “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (Antunes, 2021, p. 47).

Visando a mudança de perspectiva e de concepção de escrita mecanizada sem objetivo e sem fundamento o subprojeto da residência pedagógica executou como alternativa a criação de um jornal escolar com o objetivo de a partir do estudo de gêneros textuais variados do campo jornalístico midiático, propor atividades de produção textual de forma escrita. Trazendo, dessa forma, uma prática de escrita com leitor, ou seja, com destinatário, com objetivo e com direcionamento.

2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES.

A escola campo de atuação da Residência Pedagógica foi a EREFEM Governador Barbosa Lima situada na cidade do Recife, no bairro das Graças, jurisdicionado pela Gerência Regional de Ensino Recife Norte (GRE Recife Norte). Durante o exercício da residência foi possível realizar atividades na sala de aula e extraclasse. A partir dessas atividades foi estabelecido que executaríamos o subprojeto nas turmas do 6º ano A e C.

Da tentativa de se desvincular do modelo tradicional foi que saiu do papel o subprojeto com a criação do jornal escolar para aprimorar as habilidades e competências dos estudantes. O Jornal EGBL News trouxe a oportunidade de trazer para a sala de aula gêneros textuais diversificados, aulas interconectadas a assuntos gramaticais, textuais e de leitura e releitura, mas, principalmente, sair da concepção de língua escrita como exercício de “redação”. Cada residente ficou com um gênero jornalístico/midiático para elaborar em suas regências, em aulas expositivas e atividades, além de cada um ficar responsável por uma função para a produção e publicação do jornal que teve duas edições publicadas (imagens 1 e 2) com textos dos alunos e dos residentes, em versões físicas e digitais.

No decorrer do projeto foi possível entender que, como assevera Irandé Antunes (2020, p. 28), é da concepção do que é escrever que se derivam as atividades de escrita. A produção de textos sem objetivos não ajuda os alunos, mas quando há um objetivo para a atividade de escrita os resultados são satisfatórios. Dessa forma, a partir das análises feitas das observações, correções e produções de textos dos alunos, os resultados da proposta de produção textual para publicação do jornal escolar foram significativos. Houve a melhora na escrita, no entendimento de pontuação, aumento da criticidade ao que acontece ao redor do aluno, principalmente, no contexto escolar.

Vale destacar, por fim, que a partir do subprojeto com a criação do Jornal EGBL News, pensado e realizado com as turmas do 6º ano A e C, surgiu o interesse por parte de algumas alunas do 8º ano de participar do jornal. Considerando o interesse voluntário dessas estudantes, foi criado como uma extensão do subprojeto o Podcast EGBL News, que consistia

em vídeos, com orientações e edições dos residentes, que eram postados nas redes sociais do jornal, ou seja, Instagram e Youtube.

Imagem 1 - Página da 1º edição do jornal escolar com textos de alunos.



Imagem 2 - Página da 2º edição do jornal escolar com textos de alunos.



3 CONCLUSÕES

A partir da análise das práticas pedagógicas vivenciadas no subprojeto foi possível evidenciar a necessidade de romper com o paradigma do ensino tradicional de língua portuguesa. Por meio da criação do jornal escolar “EGBL News”, os residentes buscaram promover uma abordagem inovadora, centrada na produção textual autoral e na diversificação de gêneros textuais no campo jornalístico/midiático.

A criação do jornal escolar não apenas estimulou a escrita e a expressão dos alunos, mas também proporcionou um espaço para a reflexão sobre a linguagem em sua diversidade e multifuncionalidade. Os resultados obtidos demonstram que é possível promover uma educação linguística mais dinâmica e eficaz, capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Diante do exposto, conclui-se que a transformação do ensino de língua portuguesa requer uma ruptura com modelos pedagógicos obsoletos e uma maior valorização da produção textual e do multiletramento. A experiência relatada neste estudo serve como um convite à reflexão e à adoção de práticas inovadoras que possam contribuir para a formação de estudantes mais críticos, criativos e proficientes na comunicação escrita.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial. 1.ed. 18º reimpressão, 2021.

ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial. 1.ed. 14º reimpressão, 2020.

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial. 1ºed. 4º reimpressão, 2021.

GONÇALVES, K. NASCIMENTO, E. A gramática e o ensino de língua portuguesa: as congruências e as divergências dessa relação nos dias atuais. Ceará: Revista Docentes, p. 57-71, 2016.

SILVA, N. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. Belo Horizonte: RBLA, p. 949-973, 2010.

SUASSUNA, L. Ensaios de pedagogia da língua portuguesa. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2011.

NOVO ENSINO MÉDIO, BNCC E O PNLD 2021: IMPACTOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFCE, CAMPUS IGUATU

Ângela Naiza Silva Bernardo¹
John Matheus Barbosa²

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento busca analisar os impactos e desafios colocados pelo Programa Nacional do Livro Didático, em sua versão de 2021, já sob orientação da BNCC, para o ensino de geografia nos cursos de ensino médio integrado do IFCE, campus Iguatu. Para tanto, buscará: 1) identificar e analisar os conteúdos e saberes que correspondem ao ensino de geografia nas obras do PNLD 2021; 2) analisar como ocorreu a dinâmica de adesão e escolha das obras do PNLD 2021 e a participação dos(as) professores(as) da área de geografia nos cursos de ensino médio integrado; 3) compreender como os docentes da disciplina de geografia nos cursos de ensino médio integrado tem lidado com o material didático escolhido a partir do PNLD 2021 e as estratégias pedagógicas desenvolvidas.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia Instituto Federal - IFCE angela.naiza08@aluno.ifce.edu.br

2 Doutor em Educação Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu john.mateus@ifce.edu.br

De modo geral, a literatura tem destacado que a proposta de flexibilização curricular e as alterações resultantes da Lei 13.415/17 estão vinculadas às exigências do capital monopolista e financeiro e ao seu projeto educacional, que visa à espoliação dos trabalhadores em todo o país (FERRETTI; SILVA, 2017; KUENZER, 2017). Por conseguinte, a perspectiva pedagógica, o conteúdo dessa reforma reflete um rebaixamento na qualidade da formação escolar, especialmente para aqueles que têm na escola sua principal, e muitas vezes única, fonte de acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Do ponto de vista metodológico, estruturamos a pesquisa em duas fases: 1) a fase exploratória que envolve revisão da literatura e a seleção, organização e descrição das fontes documentais; 2) a fase analítica que corresponde à análise documental, bem como elaboração, realização e análise das entrevistas. Esperamos com esta pesquisa fomentar reflexões e ações que envolvam: I) os desafios, limites e repercussões postas à rede federal de ensino médio, especialmente, à concepção de formação integrada para se adequar às exigências do novo ensino médio; II) possibilidades de ajustes e correções da política pelo gestores e docentes do IFCE, visando o fortalecimento da educação pública de nível médio e sua qualidade social na implementação e na adoção das estratégias que materializam a política; III) os sentidos e projetos de formação da juventude em disputa presentes no PNLD 2021 no que tange ao ensino de geografia.

2 DESENVOLVIMENTO

Os argumentos em torno de uma proposta curricular posta como inovadora e interdisciplinar busca sobretudo superar o modelo conteudista e tradicional. Variados estudos, a exemplo de Ferretti e Silva (2017), Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017), Silva (2018), dentre outros(as), que a proposta de flexibilização curricular, encampada pelo Novo Ensino Médio, relativiza o acesso e a apropriação do conhecimento básico historicamente acumulado. Promove ofertas e percursos formativos desiguais, precarizados e esvaziados, trazendo ainda mais prejuízos aos estudantes mais pobres

que, em sua esmagadora maioria, têm na escola a única fonte de acesso à cultura, ciência e tecnologia por meio dos conteúdos escolares básicos.

O discurso de modernização pedagógica produzidas pelos reformistas baseia-se em teorias educacionais centradas no “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais voltadas para a imediatez do mundo do trabalho, limitando as condições de apropriação dos fundamentos científicos “[...] que permitem aos jovens entender e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A reforma do ensino médio, embora apresentada como inovadora, reitera fundamentos pedagógicos que remontam às políticas curriculares do final dos anos 90, como observado por Silva (2018). Nesse contexto, Motta e Frigotto (2017) argumentam que a flexibilização curricular promovida pelo Novo Ensino Médio contribui para a precarização da formação escolar, inserindo-se em um cenário mais amplo de reformas que enfraquecem tanto os direitos trabalhistas quanto os sociais.

Neste prisma, entendemos que o livro didático, ao mesmo tempo em que têm se apresentado como um vetor de materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da lógica dos itinerários formativos no chão da sala de aula, também pode ser um espaço de tensionamentos entre concepções de mundo e projetos educacionais em disputa. Isso porque as relações entre o currículo escolar e o livro didático extrapolam a dimensão “técnica” da transmissão de conteúdos escolares, uma vez que o próprio currículo “[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento” (SILVA, 2001, p. 150)

Portanto, frente aos fatores apresentados, a justificativa para realização dessa pesquisa, considerada em seu escopo metodológico como avaliação de política pública (CASTRO, 1988), reside na contribuição científica que traz consigo um latente impacto social quando busca investigar o que vem sendo feito, como vem sendo efetivado, os impactos e desafios produzidos a partir da implementação de ações, programa ou reforma política.

3 CONCLUSÕES

As análises realizadas vem indicando, ainda de forma preliminar, que os docentes não tem aderido às obras propostas no PNLD 2021. Os professores buscam materiais complementares e outras biografias para elaborar o conteúdo, passando por um processo de resignificação e resistência desses materiais. Os mesmos relatam que são de péssima qualidade, expressa o esvaziamento do conteúdo, que não forma ninguém, entre outras insatisfações. Com o encerramento da pesquisa, espera-se que possamos atingir as seguintes questões: a compreensão dos principais desafios, limites e repercussões postas à rede federal de ensino médio, especialmente, à concepção de formação integrada para se adequar às exigências do novo ensino médio; indicadores que permitam ajustes e correções da política pelo gestores e docentes do IFCE, visando o fortalecimento da educação pública de nível médio e sua qualidade social na implementação e na adoção das estratégias que materializam a política no âmbito local; compreensão dos principais impactos do PNLD 2021 para os conteúdos e saberes que constituem ensino de Geografia nos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu, identificando as concepções e estratégias desenvolvidas pelos docentes; identificação dos meandros e contradições que atravessaram o processo de seleção do material didático no instituto federal do Ceará, campus Iguatu e os sentidos e projetos de formação da juventude em disputa presentes no PNLD 2021 no que tange ao ensino de geografia.

4 REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. Escola pública e pobreza no Brasil – Ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Resolução no 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM).

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018pdf/104101-rcp004-18/file> . Acesso em: 24/04/2022

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 24/04/2022.

_____. Projeto de Lei 6840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> Acesso em: 13/05/2023.

CASTRO, M. H. G. de. Governo local, processo político e Equipamentos Sociais: um balanço bibliográfico. Cadernos de Pesquisa Nº 03. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas –SP, 1988.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2001.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

GERALDI, C. M. G. A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia. 1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 331- 354, abr./jun., 2017.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

SILVA, M. R. DA. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em revista, Belo Horizonte, v.34, 2018.

TORKANIA, Mariana. O prazo para a implementação do novo modelo é 2022. Agência Brasil. 18/03/2021. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-03/livro-didatico-para-o-novo-ensino-medio-deve-ser-escolhido-ate-amanha> Acesso em: 13 de maio/2023.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; BNCC; PNLD 2021.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DA REDE FEDERAL DE ENSINO?

Kaique da Silva Rodrigues¹
John Matheus Barbosa²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Esta pesquisa objetivará fornecer contribuições às problemáticas recentes que envolvem o chamado Novo Ensino Médio, mais especificamente, o foco do estudo propõe a análise das reações e percepções de estudantes dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu, frente a reorganização curricular com base nos itinerários formativos. Para tanto, a pesquisa buscará: a) Identificar as concepções e interpretações sobre juventude e formação humana na proposta do Novo Ensino Médio; b) Analisar como os estudantes dos cursos de ensino médio integrado estão se informando, participando e envolvido na atualização dos projetos pedagógicos e na escolha do material didático; c) Compreender as percepções e reações dos estudantes frente às mudanças curriculares induzidas pelos itinerários formativos.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia no Instituto Federal do Ceará - IFCE, kaique.silva48@aluno.ifce.edu.br

2 Doutor em Educação. Professor EBTT do Instituto Federal, Campus Iguatu, john.mateus@ifce.edu.br

A pesquisa será conduzida em duas fases: 1) A exploratória, envolvendo revisão da literatura e organização das fontes documentais; 2) A analítica, incluindo análise documental, coleta de dados por entrevistas semi-estruturadas e interpretação dos dados usando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

2 DESENVOLVIMENTO

De maneira geral, dentre as mudanças mais relevantes provocadas pela Lei 13.415/17 do novo ensino médio, estão: a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) limitada a 1.800 horas das 3.000 previstas, que posteriormente podem ser ampliadas para 4.200 horas; a organização do currículo em itinerários formativos com foco em competências específicas em áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica.

Os defensores do Novo Ensino Médio argumentam que o modelo anterior, com 13 disciplinas básicas, era monótono, inflacionado e ineficaz, resultando em altas taxas de evasão escolar (Castro, 2016 apud Morrone, 2016). A justificativa para a reestruturação curricular é que o processo de ensino-aprendizagem deve ser guiado pelos interesses individuais dos estudantes, a nova abordagem visa desenvolver o protagonismo juvenil, a capacidade empreendedora e o projeto de vida dos alunos, superando o currículo antigo, considerado conteudista, e oferecendo maior flexibilidade para atender às escolhas dos estudantes. Barbosa (2019) e Motta e Frigotto (2017) criticam o Novo Ensino Médio por ser considerado intempestivo e antidemocrático, já que foi implementado via medida provisória sem considerar o debate público promovido pela PL 6.840/2013. A proposta gerou forte rejeição entre docentes, estudantes, intelectuais e sindicatos, enquanto setores e fundações privadas a apoiaram por seu currículo flexível.

Após cinco anos de implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, a proposta parece não ter reduzido o número de disciplinas no currículo. Um levantamento revelou a inclusão de pelo menos 1.525 novas disciplinas, algumas das quais sugerem uma “ampliação para menos” do currículo, como “brigadeiro caseiro”, “como ser um milionário”, “CSI escolar”, “o que tem por aí”, “bora de Uber” e “no Brasil não tem racismo” (Palhares, 2023).

Dado os impactos e desafios das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio na formação integrada do Instituto Federal do Ceará, o problema de pesquisa é: Como os estudantes dos cursos de ensino médio integrado do IFCE, campus Iguatu, têm reagido e percebido a implementação do novo ensino médio, especialmente em relação às mudanças no currículo? Portanto, frente aos fatores apresentados, a justificativa para realização dessa pesquisa, considerada em seu escopo metodológico como avaliação de política pública (CASTRO, 1988), reside na sua contribuição científica que traz consigo um latente impacto social quando busca investigar o que vem sendo feito, como vem sendo efetivado, os impactos e desafios produzidos a partir da implementação de ações, programa ou reforma política. De maneira geral, a literatura tem apontado que a proposta de flexibilizar o currículo e as mudanças decorrentes da Lei 13415/17 estão articuladas às imposições (inflexíveis) do capital monopolista-financeiro e de seu projeto formativo para a espoliação dos trabalhadores(as) em todo o país (FERRETTI; SILVA, 2017; KUENZER, 2017). Do ponto de vista pedagógico, seu conteúdo é o rebaixamento da formação escolar para aqueles(as) que têm na escola muitas vezes a única fonte de acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

3 CONCLUSÕES

Considerando que a pesquisa ainda está em andamento, identificamos, de maneira preliminar e parcial, que os estudantes estão demonstrando uma rejeição significativa à proposta do Novo Ensino Médio, essa rejeição parece estar ligada a vários fatores. Primeiramente: os alunos não se sentem representados pela proposta, uma vez que não participaram do processo de construção do modelo e embora a proposta prometa que os alunos terão liberdade para escolher seus itinerários formativos, na prática, quem define o que será efetivamente ofertado são as redes de ensino, o que limita a autonomia dos estudantes. Além disso, a implementação dos itinerários formativos nos institutos federais não está ocorrendo conforme o previsto na proposta, a presença do currículo integrado impede que a flexibilização prometida seja efetivada da maneira desejada. Essas observações iniciais sugerem que a implementação do Novo Ensino Médio enfrenta

desafios significativos na sua adaptação às necessidades e expectativas dos estudantes, evidenciando a necessidade de uma revisão e ajuste na proposta para garantir que ela atenda adequadamente às demandas do ensino médio integrado.

Com a conclusão dos estudos, esperamos também responder às seguintes questões: I) a compreensão dos principais desafios, limites e repercussões postas à rede federal de ensino médio, especialmente, à concepção de formação integrada para se adequar às exigências do novo ensino médio; II) indicadores que permitam ajustes e correções da política pelos gestores e docentes do IFCE, visando o fortalecimento da educação pública de nível médio e sua qualidade social na implementação e na adoção das estratégias que materializam a política no âmbito local; III) os sentidos e projetos de formação da juventude em disputa presentes no Novo Ensino Médio, bem como sua expressão no Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu; IV) As referências, posições, percepções, ações que os estudantes vem encampando em função da implementação do Novo Ensino Médio e que apontam ou expressam o(s) projeto(s) de formação que desejam.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARBOSA, John Mateus. O “flexível” ensino médio do governo Temer (lei n.º 13.415/2017): hegemonia financeira e a inflexível formação da/para espoliação. Educação em Debate, Fortaleza, ano 41, n.º 79 - maio/ago. 2019

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n.º 746/2016 (lei n.º 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

PALHARES, Isabela. Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. Estudantes reclamam que aulas de como

se tornar um milionário e de RPG estão tomando tempo dos conteúdos curriculares tradicionais. Folha de São Paulo, 23/03/2023. São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml> Acesso em: 13/05/2023.

CASTRO, M. H. G. de. Governo local, processo político e Equipamentos Sociais: um balanço bibliográfico. Cadernos de Pesquisa N° 03. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas –SP, 1988.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., campinas, v. 38, n. 139, p. 331- 354, abr./jun., 2017.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; BNCC; Currículo Integrado.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO-TEMPO DE CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: MODOS OUTROS DE PENSAR O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO

Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo¹
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente trabalho está inserido no campo de discussões sobre o currículo da formação docente, em especial no que se refere o espaço-tempo do estágio supervisionado na formação inicial dos professores. Diante disto, objetivamos discutir como a vivência do estágio pode se constituir como uma experiência que vai além de uma aproximação com a prática, e que, por outro lado, expressa uma possibilidade de existência diversa à formação pautada apenas no tecnicismo.

O interesse pela temática permeia a nossa formação enquanto professora e estudante da pós-graduação, sendo fortemente evidenciada em nossos estudos no mestrado e doutorado, bem como em nossa vivência enquanto professora no ensino superior na formação docente em cursos de licenciatura.

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE- Bolsista Capes, anaprisci-laazevedo40@gmail.com

2 Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste-UFPE, Bolsista produtividade em pesquisa CNPq, lucinalva.almeida@ufpe.br

O desenvolvimento de pesquisas anteriores³ nos levaram a observar como estudantes de licenciaturas percebiam o lugar do estágio na formação, e por conseguinte, no currículo desta formação. Historicamente o estágio se configurou como um espaço privilegiado da prática (Franco, 2012), entretanto este entendimento esbarrou numa problemática que consideramos central a formação, a saber, a separação, ou por assim dizer, a dicotomia entre teoria e prática.

Colocadas em polos binários, teoria e prática, foram fortemente dissociadas, gerando um fosso histórico entre universidade e escola, como se pudéssemos separar quem pensa e quem executa os processos educativos, favorecendo espaços de formação aligeirados e pouco preocupados com a reflexão, senão com a certificação (Tanuri, 2000).

Estes processos não se dão ao acaso ou acontecem de forma dissociada dos espaços macro da sociedade em geral, isto implica dizer, que as políticas de formação para os professores, bem como os discursos em torno da significação do currículo para esta formação são constitutivos dessa temática. Assim, as formas como são pensados os currículos para formação, reverberam sobre os movimentos formativos, neste caso da formação inicial, dos professores. A este respeito, Lopes afirma que “a produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos (pedagógicos)” (2015, p. 447).

Isto implica dizer que, as políticas curriculares estão assentadas e são produzidas a partir de discursos que legitimam determinadas formas de ver e entender a educação e as problemáticas que a envolvem, e consequentemente a formação dos indivíduos que nela irão atuar diretamente, neste caso, os professores.

A este respeito, a BNC- Formação se configura como um mecanismo a consecução da implementação da Base Nacional Comum Curricular, o que significa dizer, que esta política curricular tem respondido à demandas formativas pautadas numa normatividade absoluta, haja vista que o

3 Projeto CNPq – chamada Universal MCTIC/CNPq n.º28/2018/ Projeto Edital de Produtividade em Pesquisa Chamada CNPq N 09/2020

Envolvimento interpretativo à BNCC-Formação é iniciado por sua problematização como pretensão de normatividade instauradora de um dever ser que confere aos cursos de licenciatura a responsabilidade de garantir o princípio da “I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado que assegure” conforme o Art. 6º, “o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes. (COSTA E CUNHA, 2021, p. 1251)

Assim, a normatividade que opera nos princípios norteadores da BNC-Formação se pautam num dever ser, que norteados pela ideia de um conhecimento comum a todos, enfatizam a noção de qualidade como igualdade de direitos. Cabe questionarmos, sem desconsiderar que sim, de fato, acreditamos que o direito à aprendizagem passa pela efetiva garantia de igualdade a todos, se a formação inicial de professores pode carregar esta responsabilidade inequívoca e se, um currículo pautado nessa normatividade pode dar conta dessa garantia de direitos.

No âmbito dessa discussão, retomamos o intuito do nosso texto, questionar como o estágio supervisionado é colocado em movimento na vivência desse currículo e por conseguinte como se constitui numa experiência para quem se forma. Experiência esta, que se configura como uma travessia, designada como “[...] a relação a uma presença, tenha ou não esta relação a forma de consciência (Derrida, 2017, p.74). Ou seja, indagamos, como e se pode, esta vivência, ser empreendida em sua profundidade, em contextos normativos que buscam fixar sentidos últimos para o currículo e a formação.

2 DESENVOLVIMENTO

Ressaltamos que o trabalho foi desenvolvido a partir de uma leitura discursiva, pautada nos escritos de Laclau e Mouffe (2015) dialogada com a leitura desconstrutiva Derridiana (2017), neste sentido compreendemos que “não existe significado último, verdadeiro, oculto, que a elaboração analítica vai descobrir. A descoberta é a apreensão da coexistência mútua de várias direções significantes” (Santiago, 1976, p. 20). Assim, não

buscamos respostas inequívocas ou verdades absolutas, mas a compreensão dos significantes que coexistem e se movimentam a partir dos discursos.

Neste sentido, o trabalho apresenta uma discussão sobre os dados que foram construídos por meio de entrevistas e da escrita de cartas por parte de licenciandos do curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, onde buscamos compreender como os múltiplos discursos nos apontariam para o constante processo de adiamento dos sentidos postos à experiência. Pudemos assim, compreender que a multiplicidade desses discursos apontam para variadas formas de entender a experiência vivida, construída e pensada na formação, trazendo assim a vivência do estágio como uma experiência que ultrapassa a ideia de uma simplificação no movimento teórico-prático.

3 CONCLUSÕES: As conclusões aqui apresentadas, longe de fixar um sentido último ao movimento que existe entre o estágio supervisionado e as políticas de curriculares para formação inicial de professores, nos apontam o olhar para modos outros de compreender como essa vivência pode se constituir como uma experiência que transcende a lógica tecnicista do aprender a fazer, e fazer de forma mecânica.

Os dados apontaram para a vivência desse espaço-tempo formativo como um transcorrer, percorrer caminhos que se bifurcam, exigem a tomada de decisões no movimento cotidiano da sala de aula, e isto independe de quanto tempo o se esteja em sala de aula, os processos de tomada de decisão permeiam este espaço de forma perene. As experiências construídas nos estágios não são validadas pelo tempo cronológico em que se dão, não é a portabilidade da experiência ou o ponto de chegada que a legitima, mas o percurso em que ela é desenvolvida. Isto implica dizer que há um movimento de existir na formação inicial de professores, e este sempre estará em disputa no jogo de significações nos processos educativos. Assim, compreendemos que o estágio supervisionado se configura como mais do que um espaço da prática, ele pode ser também, a partir dos dados revelados na pesquisa, um espaço-tempo de reflexão que se dá por meio do diálogo dos licenciandos com a sua formação inicial e os elementos construídos na mesma, bem como com os elementos que são trazidos de suas experiências anteriores, seja na educação básica ou até mesmo em outros espaços de socialização.

É então, a experiência como travessia, e não como bagagem, como percurso e não como ponto de chegada, que favorece o diálogo entre o fazer e a formação inicial, com as políticas curriculares que embora se assentem numa discursividade normativa encontram formas outras de existir que adiam constantemente uma fixação última dos sentidos da formação.

4 REFERÊNCIAS

COSTA, H. H. C.; CUNHA, E. V. R. **NORMATIVIDADE, DESCONSTRUÇÃO E JUSTIÇA: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores.** In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-cunha.html> acesso em: 12 jan. 2023

DERRIDA, J. **Gramatologia.**- São Paulo: Perspectiva, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista.** São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015 (1º ed. inglês: 1985)

SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

TANURI, L. M.. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, maio 2000.

O JOGO DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO DA ESCOLA CÍVICO MILITAR: UM OLHAR A PARTIR DO PÓS ESTRUTURALISMO

Leandra Cristine Pianco da Silva¹
Viviane Rauane Bezerra Silva²
Divane Oliveira de Moura Silva³
Katia Silva Cunha⁴

1 INTRODUÇÃO

Em 2020 o governo federal em consonância com o Ministério da Educação e da Defesa criaram um programa educacional denominado Programa Nacional das Escolas Cívico Militares- PECIM com a presença de civis e militares em unidades públicas escolares, com a missão de integrar demandas curriculares sob a ótica de uma formação humanista militarista atreladas às questões da qualidade no ensino e “alicerçado em valores como: patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros”. (Brasil, 2021, p. 121).

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, leandra.pianco@ufpe.br.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, viviane.rauane@ufpe.br.

3 Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, divane.oliveira@ufpe.br.

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, katia.scunha@ufpe.br.

A partir do entendimento pós estruturalista sob as lentes de Laclau e Mouffe (2015), além das contribuições deleuzianas sobre o pensamento da diferença (Deleuze, 1988), operamos com a compreensão de que o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos (Lopes, Macedo, 2011, p. 203), e como prática construída parcialmente em posições de um sujeito, esse também assume uma fixação parcial e precária.

Apoiamos nossas discussões nos trabalhos de Lopes, Macedo (2011) e Silva (2014), vislumbrando desestabilizar os sentidos diferenciais de uma estrutura curricular a partir da articulação discursiva proposta pela escola cívico militar pensada em identidades (pré)fixadas e uníssonas. Diante de uma concepção curricular que tenta integrar o sujeito em uma perspectiva essencializante compatível com uma marcação simbólica nacional e estável, algo sempre escapa, isso por que os sentidos atribuídos à essa formação identitária, considerados como inerentes, limitam-se no seu encontro com o diferente. Silva (2014) explica ainda que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (2014, p. 40).

No bojo das políticas curriculares onde as significações estão em constante disputa de sentidos a fim de fixar a hegemonia daquilo que se inclui e se exclui, ou seja, daquilo que deve ser ensinado e do que não deve ser ensinado, nos perguntamos: como os jogos de significações estão imbricados no processo de diferenciação da escola cívico militar a fim de conter as diferenças? Que lacunas esse currículo cívico militar tenta preencher e o que escapa ao controle normativo nesses movimentos curriculares?

Assim, o objetivo deste estudo é compreender como os sentidos tentam se fixar no processo de diferenciação na construção curricular da escola cívico militar, especificamente: a) entender as marcações simbólicas que (re)produzem o diferir dentro da articulação discursiva cívico militar em disputa pelas identidades e, b) identificar os escapamentos e adiamentos em torno desse currículo que almeja ser preenchido integralmente.

2 DESENVOLVIMENTO

Nosso estudo se insere como fragmento de uma pesquisa desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência da Universidade Federal de Pernambuco-LAPPUC, de natureza qualitativa, utilizando a pesquisa documental alinhada à pesquisa bibliográfica com foco na Teoria do Discurso - TD, sob a ótica de Laclau e Mouffe (2015). Essa abordagem teórico-metodológica nos permitiu uma construção mais fluida, fora do enquadramento representacional dos sujeitos que contraria a noção fictícia de validação e se alinha com a desconstrução investigativa das pesquisas pós-estruturalistas, afirmando que “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (Silva, 2014, p. 84).

O ponto de partida com a revisão dos documentos oficiais já anunciava um modelo curricular que sobrepunha hierarquicamente valores morais, cívicos e de patriotismo, cartografando assim o fazer curricular, além de demarcar as relações de onde se fala e para quem se fala. A construção dos dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas com 10 profissionais da escola realizadas após apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP sob o número 5.882.712, e de forma sincrônica, realizamos observações participantes a fim de identificar processos de diferenciação nos discursos curriculares que poderiam movimentar tentativas de binarismos, hierarquias e exclusões ocultas.

A primeira aparição já tensiona elementos articulados dentro do discurso militar enraizados em uma formação de sujeito que opera no sentido de formar uma juventude obediente com um futuro triunfante. Fora dessa tradução curricular surge o antagonismo, quando esse se encontra com uma prática docente que pondera o espaço da diferença, criticando o reducionismo engessado da identidade nesse modelo de escola. Para Mouffe (2015, p. 17) “toda ordem é política e se baseia em alguma forma de exclusão. Sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas”, sendo essa possibilidade diferencial uma abertura para outras formas de pensar, ser e estar no mundo.

Assim, verifica-se a constituição de um “outro” que contraria a pretensão hegemônica curricular da formação cívico-militar, seja por uma posição que incide sobre o papel da educação na formação do estudante, seja

por demandas curriculares em torno de valores civis, símbolos nacionais e patriotismo que a escola cívico-militar deseja homogeneizar a fim de controlar a diferença.

Quando questionado sobre a repercussão desse modelo de escola para a padronização do comportamento, um dos professores entrevistados enfatiza sua preocupação com a movimentação militarista articulada a uma cadeia de sentidos que não se alinha ao atendimento das demandas diferenciais, o que pode colocar em risco aqueles que não se enquadram ao formato pré-estabelecido.

Dentro das contingências das relações sociais onde algo sempre acaba escapando à hegemonia da discursividade, encontramos no “desafio deleuziano a força ativa do *currere*⁵ para diferir. Dito de outra forma, Deleuze muda a ênfase do que é (Ser) para o que pode vir a ser” (Wallin, 2010, p. 41, tradução nossa), desafiando essas tentativas de uniformização em nome do poder de diferir e do diferente.

No embate de significados sobre as dimensões formativas arranjadas nesse modelo de escola, o desfile cívico-militar enquanto articulação estruturada, também disputa sentidos curriculares enquanto prática pedagógica fixada no calendário letivo, e nesse emaranhado de significações que sustentam as práticas, é possível apontar uma noção de identidade constituída em meio à tentativa de encaixar os sujeitos em categorias fixas.

Nesse deslocamento, algumas arestas emergem reflexões, pois importa “pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo” (Deleuze, 1988, p. 08). Isso coloca o diferir em múltiplas posições em relação às outras identificações que se repetem e tentam se fixar enquanto representação no movimento curricular.

5 O termo *currere* é originário do latim, significando *correr* ou *caminhar*. Na perspectiva deleuziana, o conceito assume um significado diferenciado, rompendo com a representação e o idealismo (Wallin, 2010).

3 CONCLUSÕES

Como resultados contingenciais, compreendemos os espaços de fazer do currículo como inscrições dentro das possibilidades de (des) construção e adiamento das políticas curriculares, abertos a inclusões e exclusões negociadas em um terreno movediço que nos permite observar que essas são sempre contestadas com base na marcação da diferença.

Na escola cívico-militar, a tentativa de repetição das práticas e valores visa consolidar identidades uniformes, mas é no devir sempre esperado, anunciando o adiamento do significado que reside a impossibilidade de fixar identidades, até o limite de unificar em torno de um mesmo fazer curricular, variadas demandas diferenciais subjacentes às múltiplas identificações dos sujeitos.

Ainda que essa tentativa de fixar um estilo único de ser e estar no mundo da escola cívico militar se pretenda universal, a pesquisa nos aponta a necessidade de encarar as práticas contra hegemônicas enquanto articulações pautadas no devir, a fim de explorar as múltiplas conexões que buscam desafiar o fluxo de movimentos curriculares lineares e hierárquicos. A pesquisa mostrou ainda que essa repetição é, na verdade, uma repetição com diferença, onde cada ato de reprodução curricular carrega consigo variações e resistências que desestabilizam a uniformidade pretendida. O significado, assim, é continuamente adiado, residindo na impossibilidade de fixar definitivamente as identidades.

Palavras-Chave: Currículo; Diferenças; Escola Cívico Militar.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes das escolas Cívico-militares**. 2ª edição, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLIN, Jason J. **A Deleuzian Approach to Curriculum Essays on a Pedagogical Life**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

O PAPEL DO FEEDBACK PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Victor Fernandes de Souza Gomes¹
Bárbara Micaela Pereira de Araújo Rocha²
Kátia Calligaris Rodrigues³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O processo avaliativo na educação ainda enfrenta desafios significativos, frequentemente sendo mal compreendido. Tradicionalmente, a avaliação é vista como uma atividade isolada de medição e quantificação, desconsiderando sua natureza contínua e sua relevância em aspectos afetivos, inclusivos e construtivos (Luckesi, 2000).

Entretanto, a avaliação deve evoluir para refletir essa complexidade. Avaliar é mais do que medir o desempenho em momentos pontuais; é um processo contínuo que requer atenção à trajetória individual de cada aluno, observando como eles interagem com o conteúdo, enfrentam desafios e desenvolvem habilidades ao longo do tempo (Oliveira; Souza; Souza, 2023).

A avaliação formativa surge como uma abordagem que se integra ao processo de ensino, fornecendo evidências sobre o desempenho dos alunos para orientar decisões pedagógicas (Black; Wiliam, 2009). Ela

- 1 Mestrando em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, victor.fgomes@ufpe.br
- 2 Mestranda em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, babi.mica.csjd@gmail.com
- 3 Docente do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, katia.calligaris@ufpe.br

incentiva a autorregulação dos alunos e a adaptação das estratégias pedagógicas, destacando-se pela coleta de evidências e pelo fornecimento de feedback fundamentado, essencial para o desenvolvimento metacognitivo e a melhoria contínua.

O feedback, entendido como um processo de comunicação entre professores e alunos sobre o desempenho acadêmico, desempenha um papel central na aprendizagem. Hattie e Timperley (2007) destacam que o feedback eficaz deve ser claro, específico e orientador, fornecendo informações precisas sobre acertos e áreas a melhorar, além de guiar o aluno sobre como progredir.

Além de influenciar o desempenho acadêmico, o feedback impacta as emoções e a autoeficácia dos alunos, fortalecendo sua confiança em suas habilidades (Bandura, 1997). Pesquisas, como a de Panadero et al. (2023), mostram que o feedback pode gerar emoções positivas e aumentar a autoeficácia, capacitando os alunos a se sentirem mais confiantes.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à pergunta central: Qual o papel do feedback na avaliação formativa? A investigação tem como objetivo compreender como o feedback pode ser utilizado de maneira eficaz para promover a aprendizagem contínua e o desenvolvimento integral dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

Para investigar a problemática abordada, esta pesquisa utilizou uma revisão narrativa de literatura, escolhida por sua capacidade de oferecer uma análise abrangente e crítica das publicações existentes (Cavalcante; Oliveira, 2020). Foram selecionadas publicações relevantes dos últimos cinco anos, incluindo artigos e capítulos de livros que abordam aspectos teóricos e práticos do feedback na educação.

Gomes (2020) aponta que, embora muitos professores reconheçam a importância do feedback, a prática ainda está dominada pela avaliação somativa, que prioriza a atribuição de notas sem oferecer orientações claras aos alunos. Embora educadores utilizem o feedback de maneira construtiva, a falta de estratégias eficazes para discutir erros e acertos limita seu potencial como ferramenta de aprendizagem.

Jesus (2024) corrobora essa visão, destacando que a avaliação somativa frequentemente prejudica a educação ao focar na classificação dos alunos em detrimento do aprendizado real. Os resultados dessas avaliações raramente são utilizados de forma construtiva para ajudar os alunos a superar suas dificuldades, e muitas vezes geram consequências negativas, contribuindo para um ambiente hostil e focado exclusivamente em resultados.

Alves, Faria e Pereira (2023) defendem que a avaliação formativa é eficaz para promover a autorregulação, permitindo que os alunos monitorem e ajustem conscientemente seu progresso em direção aos objetivos de aprendizagem. Eles sugerem que práticas pedagógicas que integram feedbacks estruturados e envolvem os alunos em autoavaliação e coavaliação são fundamentais para desenvolver essas habilidades.

Meneses e Álvarez (2024) demonstraram que o feedback contínuo é uma das principais estratégias para a implementação eficaz da avaliação formativa, além de criar um ambiente de aprendizagem seguro, onde os erros são vistos como oportunidades de aprendizado, estimulando a autoavaliação e a reflexão crítica. Nesse contexto, o erro é ressignificado como uma oportunidade de aprendizado.

Lui e Andrade (2022), em um estudo empírico com 93 alunos, concluíram que o feedback recebido dos professores tende a gerar emoções positivas e julgamentos construtivos, como também indicado por Panadero et al. (2023). O estudo revelou que os alunos em geral interpretam o feedback de maneira informativa e fazem decisões construtivas sobre como proceder.

Vaz e Nasser (2021) investigaram a correlação entre notas e feedbacks na avaliação, com a participação de 51 profissionais e estudantes. A pesquisa concluiu que o feedback formativo, focado no desenvolvimento do aluno, é mais eficaz para promover a aprendizagem. Os resultados indicam que professores que atribuem notas mais altas tendem a fornecer feedbacks mais construtivos, sugerindo uma ligação entre a avaliação somativa e a abordagem pedagógica dos educadores.

O feedback, quando fornecido de forma contínua e individualizada, é crucial para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Silveira et al. (2022) destacam que, em um ambiente virtual de aprendizagem, o

feedback individualizado promoveu uma interação mais eficaz e melhorou o desempenho acadêmico dos alunos em duas disciplinas do curso de Sistemas de Informação. Os resultados mostraram que os alunos acharam o feedback adequado e valioso, evidenciando sua eficácia em fortalecer a interação e o aprendizado.

Paiva, Pereira e Borsagli (2021) enfatizam a importância do feedback como ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem. Eles destacam que o feedback não apenas auxilia os professores na adaptação de suas metodologias, mas também é crucial para o desenvolvimento dos alunos, permitindo que ambos identifiquem deficiências e tomem medidas para melhorias. Além disso, os autores ressaltam a necessidade de um feedback estruturado e contínuo que previna dificuldades futuras, ajudando a concretizar as competências e habilidades necessárias para o sucesso acadêmico e profissional.

3 CONCLUSÕES

Constatou-se que o feedback é fundamental para a avaliação formativa, pois ajuda os alunos a se autorregular e a aprimorar seu desempenho (Alves; Faria; Pereira, 2023). No entanto, o impacto positivo do feedback é observado apenas quando este é formativo e contínuo, melhorando a retenção da informação e promovendo autonomia no aprendizado (Vaz; Nasser, 2021; Meneses; Álvarez, 2024). Esses benefícios foram confirmados tanto em contextos presenciais quanto em ambientes virtuais durante a pandemia (Silveira et al., 2022).

O feedback não só é bem recebido pelos alunos, como também melhora a prática docente (Panadero et al., 2023; Paiva; Pereira; Borsagli, 2021). Contudo, a principal limitação é o tempo que os professores precisam dedicar ao feedback formativo, o que frequentemente resulta na preferência pela avaliação somativa (Paiva; Pereira; Borsagli, 2021). Para superar essa limitação, é essencial que os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas se adaptem, promovendo o feedback contínuo e eficiente como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023035-e023035, 2023.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Editora W. H. Freeman and Company, 1997.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica en los estudios científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020.

GOMES, A. R. O feedback na avaliação formativa de alunos da educação básica: uma percepção de professores. In: GONTIJO, C. H.; et al. **Avaliação em matemática**: contribuições do feedback para as aprendizagens. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2020. p. 159-178.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of educational research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

JESUS, G. R. Avaliação formativa: limites e possibilidades. **Communitas**, v. 8, n. 18, p. 370-384, 2024.

LUI, A. M.; ANDRADE, H. L. Inside the next black box: examining students' responses to teacher feedback in a formative assessment context. **Frontiers in Education**, v. 7, 2022.

MENESES, R. A. L.; ÁLVAREZ, P. M. B. Estratégias de avaliação formativa: uma revisão sistemática. **Horizontes**, v. 8, n. 33, p. 1033-1046, 2024.

OLIVEIRA, H. M. F.; SOUZA, D. N.; SOUZA, F. N. Visão histórica da avaliação: da avaliação classificatória à avaliação formativa. **Revista de**

Estudos Aplicados em Educação, v. 8, p. e20239230-e20239230, 2023.

PAIVA, R. C. G.; PEREIRA, A. N.; BORSAGLI, J. C. R. A importância do feedback como ferramenta do ensino e aprendizagem. **NATIVA**, v. 1, n. 1, p. 89-93, 2021.

PANADERO, E. et al. Feedback and year level effects on university students' self-efficacy and emotions during self-assessment: positive impact of rubrics vs. instructor feedback. **Educational Psychology**, v. 43, n. 7, p. 756-779, 2023.

SILVEIRA, S. R. et al. A Importância do Feedback para Estimular a Aprendizagem: relato de experiências realizadas no ensino remoto. In: MARAIA, L. G. O. et al. **Metodologias e Práticas Pedagógicas: experimentações criadoras na educação**. Santa Maria: Arco Editores, p. 151-165, 2022.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; feedback educacional; autorregulação da aprendizagem.

OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS DE “INOVAÇÃO PEDAGÓGICA” NA POLÍTICA CURRICULAR EM EVIDÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Tamires Barros Veloso¹
Vanessa Azevedo Cabral da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Este texto se inscreve no campo das discussões políticas de currículo, emerge da necessidade de problematizar os discursos de inovação pedagógica relacionados ao desenvolvimento de competências em políticas que intencionam universalização e homogeneização curricular do currículo da educação básica, sobretudo, as possíveis implicações dessas articulações discursivas às práticas curriculares docentes nos cotidianos

1 Doutoranda e Mestra em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, tamiresbarros32@gmail.com.

2 Doutoranda e Mestra em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vanessaazevedocabral@gmail.com.

Este trabalho é integrante das atividades desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa (GP) Políticas e Práticas Curriculares e Avaliativas, vinculado à Pesquisa Maior produtividade CNPq n° 09/2023, intitulado Movimentos discursivos das políticas-práticas curriculares em diferentes contextos: negociações no âmbito das secretarias de educação, gestão escolar, sala de aula e produção científica pós BNCC, coordenado pela Profa. Dra, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE.

escolares. Essas políticas vêm se constituindo através do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir desse diálogo colocamos sob suspeita os discursos de que a implementação da BNCC com foco no desenvolvimento de competências representa em si um processo de inovação pedagógica à prática do professor. Para construção dessa análise, nos vinculamos à Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), assumindo um percurso teórico-metodológico analítico que compreende discurso enquanto prática de articulação, considerando a impossibilidade de fechamento último dos sentidos. Dessa forma objetivamos: analisar nas políticas curriculares via Base Nacional Comum Curricular os discursos de inovação pedagógica às práticas curriculares dos professores em sala de aula, compreendendo que esses discursos estão inseridos em um contexto histórico e social que demarcou a sua produção discursiva.

Nesse processo, articulação não diz respeito a uma relação de necessidade ou de justaposição, mas que resulta inexoravelmente na modificação das identidades articuladas (Laclau; Mouffe, 2015). Desse modo, atuar com a operação de articulação discursiva como categoria analítica nos possibilitou operar não apenas questionando sentidos instituídos, mas perceber as contingências que tornaram possível a estabilização de certos sentidos curriculares que sugerem referência a inovação pedagógica na produção discursiva nas políticas curriculares da BNCC.

2 ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DOS SENTIDOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA ÀS PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES

Em diálogo com o pensamento de Chartier (2021) e Tricot (2017) e seguindo um percurso teórico-metodológico que se vinculou à Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), tratamos nesta seção das articulações discursivas em torno da significação dos sentidos *inovação pedagógica* no desenvolvimento do trabalho docente.

A inovação pedagógica segundo Tricot (2017) diz respeito às formas de ensinar, nesse sentido, de modo geral, o professor quando desenvolve em sua prática formas “diferentes” de ensinar do que estava “habituação”

estaria promovendo de algum modo práticas de inovação, todavia, não existe um consenso hegemônico sobre os critérios que validam tal prática ou outra como inovadora.

Os discursos de inovação, assim, disputam diferentes significações, no contexto educacional, historicamente, seus sentidos têm se articulado em antagonismo aos processos pedagógicos pautados em métodos de ensino considerados “tradicionais” (Chartier, 2021). Em uma tentativa de ruptura a esse modelo, emergem discursos pedagógicos que se apresentavam como anúncio de uma “boa nova”, a chamada pedagogia “nova” que recorria, segundo Chartier (2021) aos chamados métodos ativos buscando ir além de uma reprodução “passiva” de um modelo, fazendo oposição à pedagogia tradicional. Assim, a inovação se articula ao desenvolvimento de processos pedagógicos que partiam de atividades que solicitam comportamentos “ativos” dos alunos, em que pudessem assumir o protagonismo do seu processo de aprendizagem.

A inovação passa a ser significada também como sinônimo de reforma nas políticas curriculares. Nessa direção, para tentar construir uma representação da “eficácia” dessas propostas, organizações internacionais, com destaque para Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), começaram a comparar os sistemas educativos entre si a partir de avaliações padronizadas baseada em índices de desempenho decodificados e mensurados como em sistemas empresariais (Chartier, 2021).

Outros discursos que têm se fortalecido e sido confundidos como a própria possibilidade de inovação pedagógica se relacionam com as tecnologias digitais, explorados também nessa abordagem de currículo por competências, que defendem, dentre outros sentidos, que um “um professor bom e inovador” ensina por competências, utilizando ferramentas tecnológicas digitais (Tricot, 2017).

OS DISCURSOS “SUSPEITOS” DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA CONCEPÇÃO POLÍTICA TECNOCRÁTICA DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Analisar as contingências que tornaram possível a estabilização de certos sentidos curriculares que sugerem referência à inovação pedagógica

nos discursos políticos da BNCC da educação básica. Colocamos sob suspeita os discursos de que a implementação da BNCC com foco no desenvolvimento de competências representa em si um processo de inovação pedagógica à prática do professor.

Problematizamos nessa suspeita o foco em uma abordagem de ensino por competências, que não representa uma “novidade” nos discursos educacionais, trata-se de um discurso que foi rearticulado em processos de reformas curriculares anteriores e em outros contextos políticos desde a década de 1970 e 1990 pelo racionalismo tayleriano e o relatório DELORS (Macedo, 2019).

Nesse sentido, a BNCC representa uma “retomada” de um modelo curricular pautado em competências, que além de ter marcado discursivamente reformas anteriores - os PCN foram exemplo de uma primeira tentativa de hegemonizá-lo - está presente nas marcas discursivas de políticas globais que inscrevem a educação dentro do princípio de uma lógica mercadológica, em um movimento que vem sendo articulado globalmente, denominado GERM – Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação), dentre as principais marcas discursivas: a padronização; a *accountability*; avaliações para medidas de desempenho, punição ou premiação a partir de exames (Hipolyto, 2021).

Nesse sentido, as políticas apontam sentidos tecnocráticas de centralização curricular atreladas a processos avaliativos em larga escala ao qual a BNCC está inscrita, ou seja, com foco nos resultados dos desempenhos dos alunos desconsiderando as inovações pedagógicas produzidas nas práticas cotidianas dos professores em sala de aula (Chartier, 2021), pois para esses discursos o interesse são os resultados gerais que possibilitem mensurações.

Além disso, identificamos, no texto da BNCC, que o termo “inovação” emerge ao fazer referência à inovação tecnológica ou relacionada ao universo do empreendedorismo, mundo do trabalho e uso de recursos naturais, apontando assim em seus discursos que o sentido de inovação pedagógica se articula também ao de inovação tecnológica atrelada a uma linguagem mercadológica.

De modo geral, esses discursos enfatizam a necessidade do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs), considerando

a possibilidade de incremento de práticas que envolvam a cultura digital no currículo escolar (Brasil, 2017). Além disso, sobre a sugestão do protagonismo dos alunos em sua aprendizagem, identificamos, uma tentativa de articulação dos fundamentos defendidos pela chamada “pedagogia nova”, o que não representa um problema, no entanto, o que gera suspeita nesses discursos é a tentativa de apresentação dessas ideias como “novas” e “salvacionistas” dos problemas educacionais.

Inspirado por esses discursos presentes na BNCC, a “boa fórmula pedagógica” que tem sido veiculada com frequência recentemente é ensinar utilizando “metodologias ativas”, o que como já ressaltamos não representa um problema, contudo, é urgente ficarmos atentos a “captura” desses discursos por grupos políticos com interesses neoliberais que têm fortalecido suas relações com os sistemas públicos de ensino.

O problema então não é “inovar” como destaca Chartier (2021), mas a ênfase em slogans do consumismo pedagógico, corroborando em processos de exaustão e frustração ao desenvolvimento da prática docente para atender tantas exigências que além de muitas vezes, não responder às demandas contextuais do cotidiano escolar, pressupõem percursos e resultados homogêneos como experiências de aprendizagem, na tentativa de anular a experiência de criação curricular dos professores.

3 CONCLUSÕES

Em lugar de preconizar fechamento de sentidos, neste texto não esgotamos as possibilidades de disputa e significação do sentido de inovação pedagógica, sobretudo, buscamos problematizar os discursos de “inovação” articulados nos processos curriculares protagonizados pela BNCC, que como vimos representa uma “retomada” de um modelo curricular pautado em competências, inscrito em uma concepção de política tecnocrática de centralização curricular, para esses discursos inovação pedagógica se reduz a ordem de práticas que produzem resultados “mensuráveis”, desconsiderando as inovações pedagógicas produzidas nas práticas cotidianas dos professores em sala de aula.

Concluimos que, apesar dos discursos de inovação apresentarem sentidos articulados a inovação tecnológica ou fragmentos da “pedagogia

nova”, isso não representa um problema, mas destacamos que é importante problematizamos a tentativa de apresentação dessas ideias como “novas” e “salvacionistas” dos problemas educacionais, e principalmente, ficarmos atentos a “captura” que vem sendo feita desses discursos por grupos políticos com interesses neoliberais que têm adentrado cada vez mais os sistemas públicos de ensino propagando supostas “fórmulas pedagógicas” para se tornar um professor “inovador” de acordo com a BNCC.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CHARTIER, A-M. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? In: GUARANÁ, C. A. L. et al. (orgs.) **Infância, prática docente, cotidianos escolares**. Curitiba: CRV, 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista praxis educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 02 jul. 2023.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 02 jul. 2023.

TRICOT, A. **L’innovation pédagogique**. Paris: Retz, 2017.

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO, POSSIBILIDADES E IMPACTOS

Pablo Henrique Lima de Andrade¹
José Erivalto Silva Bezerra²
Marcella Thaiane de Lima Silva³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A prática avaliativa se configura como uma ação do ato de avaliar, seguindo critérios, norteando a práxis educativa, diagnosticando ou atribuindo uma classificação. Para tanto, Luckesi (2011) afirma que avaliar é uma maneira de qualificar e descrever a realidade, dispondo subsídios para a construção de uma visão sobre a atividade docente.

Ademais, essa premissa vai além do quesito correção, àquilo que visa determinar o que é correto e incorreto, devendo existir caminhos que possibilitem uma análise maior da construção do conhecimento pelo estudante. Nesse sentido, Hoffmann (2017), relata que a concepção de avaliação deve ser reflexiva em relação a manifestação do estudante.

Ainda, existe essa busca prejudgada na obtenção de resultados satisfatórios em relação ao desempenho dos alunos. Mas, para Luckesi (2000),

- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pablo.hlandrade@ufpe.br
- 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Erivalto886@gmail.com
- 3 Pedagoga, Mestre, Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFPE. Professora substituta do DPGE da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marcellalimas2@gmail.com

o docente deve estar disposto a acolher a situação vivenciada no momento, seja ela péssima ou incrível, para que ele consiga encontrar uma forma de saber o que fazer, o que melhorar, concretizando o ato de avaliar.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar as falas de dois professores da educação básica de duas escolas particulares, referente às suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem. Para este trabalho, temos como questionamento geral: Quais as concepções da avaliação da aprendizagem presente no discurso dos professores?

2 DESENVOLVIMENTO

Um importante recurso para a concretização da pesquisa foi a realização de entrevistas, que permite uma coleta de dados, insere o investigador frente ao investigado, sendo um instrumento de pesquisa eficiente na captação de informações (Gil, 2008). A análise das entrevistas é de forma qualitativa, que permitirá uma melhor observação das respostas dos professores, trabalhando a epistemologia das ações e relações humanas (Minayo, 2001).

As entrevistas foram realizadas com duas docentes do ensino básico, com o seguinte perfil e nome fictício: Luana, 41 anos, formação em mestrado e pedagogia, 23 anos de experiência como educadora e obtém título de especialização. Cássia, 47 anos, é bacharel e licenciada em ciências biológicas, tem 25 anos de experiência como docente e possui título de doutora. Os dados foram coletados pelo WhatsApp, uma relevante ferramenta de comunicação.

Foram realizadas cinco perguntas aos docentes, em que elas foram indagadas e discutidas abaixo. A análise das respostas ocorrerá em 5 categorias.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

[...] tarefa didática ou instrumento usado para avaliar a evolução dos alunos (Luana).

[...] conjunto de instrumentos para verificar os níveis de aprendizagem (Cássia).

Percebe-se que a ótica das duas professoras a respeito do significado da avaliação da aprendizagem é semelhante, cuja função, para elas, é analisar se o estudante está conseguindo construir o seu conhecimento de forma gradativa. Dessa maneira, essa concepção do significado do ato de avaliar está associada a um olhar que visa a aprendizagem como um produto (Luckesi, 2011, p. 277).

Todavia, se seguir apenas essa premissa de que a avaliação tem a finalidade de diagnosticar, o professor fica retido em sua própria prática pedagógica, sem saber em que parte da prática docente ele pode ter errado ou ele pode melhorar. Ainda, segundo Luckesi (2011), o ato de diagnosticar pode ser precedido do de acompanhar, podendo, o docente vislumbrar bons resultados.

A FORMAÇÃO ACADÊMICA E O SUBSÍDIO PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES:

[...] um bom suporte, pois abriu diversas possibilidades quanto às diversas formas de observação do desenvolvimento pedagógico escolar (Luana).

[...] não teve um bom suporte, minha formação inicial foi tradicional e os professores não nos aproximavam das possíveis experiências. [...] a prática sobre avaliação da aprendizagem ocorreu durante a minha formação continuada [...] (Cássia).

As duas situações acima são bem diferentes, enquanto uma professora recebeu todo um suporte por parte da universidade, a outra teve uma formação mais tradicional. Ambas experiências refletem no processo de avaliação da aprendizagem. As diversas possibilidades de avaliação no campo pedagógico que foram proporcionadas pela universidade, mencionadas pela professora Luana, vislumbram múltiplas dimensões, como defende Hoffmann (2011).

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOCENTE:

[...] a avaliação pode ter efeitos adversos e efeitos colaterais, devem ser tomadas precauções ao utilizá-la. O docente deve respeitar o ritmo de

aprendizagem do aluno, com estratégias que o ajudem no desempenho (Luana).

[...] os limites dizem respeito a superar os modelos impostos pelas instruções, sobretudo das avaliações somativas. As possibilidades dizem respeito a você poder, a partir de uma avaliação da aprendizagem de forma formativa, possibilitar ao aluno aprender durante o momento que está sendo avaliado (Cássia).

A primeira concepção tem uma retórica baseada no cuidado com o aluno, aprendizagem e avaliação. Para Souza (1994), a avaliação da aprendizagem é um processo que pode desencadear uma série de feitos, possui muitas propriedades e que o professor deve levar em consideração os possíveis problemas e a produção do aluno.

Já a segunda professora relata que os princípios avaliativos devem ser superados, o professor deve entrar em vias que possibilitem a ligação da avaliação com a aprendizagem, de maneira formativa. Segundo Hoffmann (2011), a avaliação formativa visa a continuação da educação, um compromisso com a evolução do estudante.

EXPLORANDO OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS MAIS COMUNS:

[...] faço o uso de observação, prova, seminário, simulado e feira de conhecimentos (Luana).

[...] faço uso da avaliação somativa e formativa. Uso como avaliação provas, testes, projetos e seminários. Gosto de promover um processo avaliativo que engaje os alunos e que eles estejam motivados e encantados por serem avaliados (Cássia).

As declarações das professoras apresentam uma diversidade de instrumentos avaliativos, esta variedade é capaz de fornecer uma avaliação abrangente do desempenho dos alunos. Para Aimi e Tamboril (2011), a utilização de várias ferramentas avaliativas proporciona uma visão sobre o desenvolvimento estudantil.

As duas docentes destacam tanto o uso da avaliação somativa e formativa, sendo sua utilização extremamente relevante, pois a avaliação formativa se torna um instrumento prioritário por esta estar baseada de

forma democrática no diálogo entre professor e aluno (Perrenoud, 1999). Uma ênfase na promoção do engajamento dos alunos e na manutenção de sua motivação é citada pela professora Cássia, buscando estimular o comprometimento dos estudantes. Luckesi (1999) define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso.

PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO ADOTADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

Avaliação formativa e somativa (Luana).

Formativa e processual. Assim os alunos aprendem com os erros no processo de ação e reflexão (Cássia).

A professora Luana é aquela preocupada com o processo de formação do estudante, a jornada estudantil, que se estende durante todo o processo, o que também está presente na fala da professora Cássia. De acordo com Hoffmann (2011), essa forma de avaliar o aluno se preocupa com o seu progresso nas atividades, devendo ser acompanhada por uma mediação.

Em uma segunda análise a professora Luana relata a utilização de uma avaliação somativa, aquela que visa observar o que foi produzido pelo aluno ao final das atividades. Esse é um método adotado não apenas pelo professor, mas sim por toda a escola.

3 CONCLUSÕES

A prática avaliativa na educação desempenha um papel fundamental na condução do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como uma ação intrínseca ao ato de avaliar. Os ensinamentos de Luckesi e Hoffmann ressaltam a importância de uma abordagem reflexiva e ampla da avaliação.

A postura do docente em acolher as diferentes situações vivenciadas em sala de aula se revela crucial para o aprimoramento contínuo da prática avaliativa. Dessa forma, é imprescindível que tanto os professores quanto as instituições escolares se empenhem na construção de uma cultura avaliativa que valorize a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Prática avaliativa, Concepção educacional.

4 REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S.; TAMBORIL, M. I. B. **A avaliação na Educação Especial: Instrumento para promoção de aprendizagem.** Maringá, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/355940955/AIMI-e-TAMBORIL-2011-A-avaliac-a-o-na-educacao-especial>> . Acesso em: 31/07/ 2024.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMAN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora?. Didática Geral, 2011. Disponível em: <<https://didaticageraluece.blogspot.com/2011/10/texto-09-avaliacao-formativa-ou.html>>. Acesso em: 31/07/2024.

_____. **Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista.** 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em Pátio On-line. Pátio. Porto Alegre: ARTMED, Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem: Componentes do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERRENOUD, P. (1999) **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

SOUZA, C. P. **Avaliação escolar: Limites e possibilidades.** São Paulo: FDE, 1994, p. 89-90. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=018>. Acesso em: 31/07/2024.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS- LIBRAS E SEUS DIÁLOGOS COM OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Camylla Oliveira Santos¹
Maria Angélica da Silva²

INTRODUÇÃO

Inscritas no campo temático da educação de surdos e os sentidos a ela atribuídos das políticas curriculares de formação de professores, apresentamos o recorte dos resultados de uma pesquisa³ que buscou analisar o discurso das políticas educacionais e curriculares direcionadas para o professor de Letras-Libras.

Entendemos que as políticas educacionais e curriculares são discursos formulados a partir de alianças, acordos e concessões de interesses de grupos diversos e que nelas almejam incluir suas reivindicações (Ball, 2011 apud Mainardes, 2011). Em vista disso, a licenciatura em Letras-Libras surge do Decreto 5626 (Brasil, 2005) como resposta a reivindicações de movimentos linguísticos na direção de valorizar a Libras e garantir uma educação inclusiva de surdos, no entanto, ainda “Há escassez de

1 Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e-mail: camylla.santos@fale.ufal.br

2 Doutora em Educação e professora do Núcleo de Formação Docente do CAA-UFPE, e-mail: mariaangelica.silva@ufpe.br

3 A pesquisa foi realizada no ciclo PIBIC 2021/2022 da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

pesquisas sobre as instituições, cursos e vagas dedicadas às graduações em Letras Libras [...]” (Kumada, Prieto, 2019).

Essa e outras políticas específicas para a formação de professores de Libras têm sido, no decurso da história, marcadas por “um currículo tradicional, homogêneo, preocupado com a normalização e, também, com as metodologias de ensino da língua portuguesa, em detrimento a língua de sinais.” (Rosa, 2017). Por isso, justificamos a relevância de analisar os discursos das políticas e diretrizes curriculares para compreender os avanços e desafios da concepção de educação de surdos que incorre na formação de professores de Letras-Libras e na construção de seu currículo.

Nessa direção, mapeamos as políticas educacionais e as diretrizes curriculares voltadas à formação dos professores de Letras-Libras, datadas de 2005 até 2022, marco temporal esse adotado em virtude da publicação do Decreto 5626/2005 a partir do qual foram estabelecidas as diretrizes para a formação dos professores de Letras Libras. E, no que tocante à educação de surdos, recortamos os discursos que evocam os sentidos que as políticas, orientações e diretrizes formam para desvelar as exigências para atuação específica do professor de Libras. Este percurso de pesquisa foi viabilizado com o emprego teórico-metodológico da Análise de Discurso (Orlandi, 2010) e do Ciclo de Políticas (Ball, 2011 apud Mainardes, 2011).

EDUCAÇÃO DE SURDOS TRANSITAR ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

Nas análises realizadas a partir de dois principais documentos curriculares, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e do Decreto 5626 (Brasil, 2005), conseguimos perceber uma abertura para uma educação de surdos que não a bilíngue em recortes como: “**optantes** pela modalidade de educação bilíngue de surdos” (Brasil, 1996, p. 25), “A **modalidade oral** da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (...) resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (Brasil, 2005. p. 04), “formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela **educação sem o uso de Libras**” (ibid., p. 05).

Pelos recortes supramencionados, depreendemos que a educação de pessoas surdas transcorrerá sem verdadeiro comprometimento com a educação bilíngue, de sorte que, havendo uma margem para outras formas de educá-las, haverá também uma limitação quanto ao cumprimento das orientações sobre a Educação Bilíngue de Surdos, que é entendida conforme a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (Brasil, 1996). Quando a própria legislação educacional dispõe sobre ofertar a modalidade oral da Língua Portuguesa, ou educação sem o uso de Libras, ela se distancia dessa concepção bilíngue de educação de surdos com orientações antagônicas a essa.

Essa medida ainda produz efeitos na formação do professor, pois não traz especificações acerca de que outras formas se darão a educação dos alunos surdos em caso de eles ou a família optarem por outra modalidade de educação, portanto, a atuação e formação do professor de Libras não são nelas bem delineadas. Também, com a flexibilização para outras vertentes que não a bilíngue, a própria política reconhece que não há sucesso nessa perspectiva, todavia, mais uma vez há uma terceirização da culpa: “fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema resultado das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas” (Brasil, 2010, p. 22).

Quanto à língua para educação de surdos, foi possível perceber uma maior ênfase na Língua Portuguesa: “Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, o aluno pode utilizar a leitura labial (caso tenha desenvolvido habilidade) e a leitura e a escrita” (Brasil, 2010, p. 20) acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino de Língua Portuguesa, “A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (Brasil, 2005, p. 04).

Desses últimos apreendemos que ainda ressurgem o discurso da oralização, de uma noção clínica da surdez ao integrar educação e saúde,

dessa forma, não fortalecendo o reconhecimento da Libras como um instrumento de identidade e cultura próprias na educação desses sujeitos. A formação do professor de Libras amparada nesses dispositivos pode se desencontrar da realidade e fomentar um perfil profissional que não responde às especificidades dos alunos surdos. Ao mesmo tempo em que se cria uma nova modalidade de educação focada nesse público, não são ainda definidas diretrizes específicas que se articulem com ela.

Apesar de apresentar contradições, como os exemplificados pelos recortes anteriores, a mudança na perspectiva de modalidade de educação especial para a inclusão e modalidade bilíngue adotada representa um grande avanço da política na educação de surdos, que responde às reivindicações da Comunidade Surda, e é um progresso ainda que esteja começando a traçar seus passos na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma negociação dos sentidos de educação de surdos entre vozes que demandam uma persistência na abordagem oralista e as que ressoam demandas advindas da Comunidade Surda, a qual propicia uma construção antagônica e desencontrada de currículo de professores de Libras, e também, não se articulam os avanços alcançados com os dispositivos norteadores da construção desse currículo. Todavia, podemos, a partir da intencionalidade e da deriva dentro desse discurso polissêmico, nos filiar ao sentido que aponte para uma formação que busque garantir o direito de todos à educação sob a perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora. 2011. p. 21- 53.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

KUMADA, K. M. O.; PRIETO, R. G. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de Libras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, jul./set. 2019.p. 64-83. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5975> Acesso em: 10 de fev. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTCQHJCjFyhsj/> Acesso em: 10 de fev. 2021.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROSA, Fabiano Souto. **O que o currículo de Letras-Libras ensina sobre literatura surda**. (302f.) Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. 2017. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7665> Acesso em: 10 de fev. 2021.

PRÁTICA EDUCATIVA COM JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO MUNICÍPIO DE PAULISTA-PE: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Milena Fernandes Gomes Pinto¹
Lilian Barbosa dos Santos²
Ivanilso Santos da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O analfabetismo e a baixa escolaridade continuam sendo desafios significativos no Brasil, apesar da redução na taxa de analfabetismo registrada em 2022, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) sobre educação, realizada pelo IBGE em 2023. O Nordeste, por exemplo, apresenta os piores índices de analfabetismo, menor nível de instrução e menor número médio de anos de estudo. Quando se analisa a questão racial, a disparidade é evidente: pessoas brancas têm maior nível de instrução e mais anos de estudo, em comparação com pessoas pretas ou pardas. Entre os principais motivos para o abandono escolar, destacam-se a necessidade de trabalhar, a falta de interesse e as responsabilidades domésticas (IBGE, 2023).

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Professora da Faculdade Fasup milenafgp@gmail.com.

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Uninovo - PE, liliansantos05102018@gmail.com.

3 Mestre em Educação, Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade Fasup, ivanilosantos@yahoo.com.br.

Esses dados levam à reflexão sobre a qualidade e a acessibilidade da educação oferecida no Brasil, particularmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica. Esse cenário destaca a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atende a grupos sociais específicos, com trajetórias educacionais interrompidas. Assim, com base em Arroyo (2017, p. 23) surge o seguinte questionamento: “A que grupos sociais, raciais, sexuais pertencem?”. São estudantes com especificidades educacionais únicas, a maioria já frequentou a escola e não conseguiram continuar, sujeitos que possuem conhecimentos adquiridos com as experiências vividas, que trabalham de dia e estudam a noite, trabalhos geralmente de jornadas longas e cansativas.

Conhecer o público da EJA implica conhecer a realidade vivida pelos estudantes, os trajetos traçados por eles, as escolhas feitas e considerar todas as especificidades desse público no currículo (ARROYO, 2017). A Educação de Jovens e Adultos requer uma metodologia diferente das utilizadas com as crianças, para isto, é necessário pensar e problematizar os currículos de formação de professores, as diretrizes curriculares da EJA, as políticas. Na tentativa de ter um currículo, para esta modalidade da educação, que não ocultem as hierarquias, ao contrário que as revele e permita que o estudante se reconheça resistente a essas hierarquias (ARROYO, 2017).

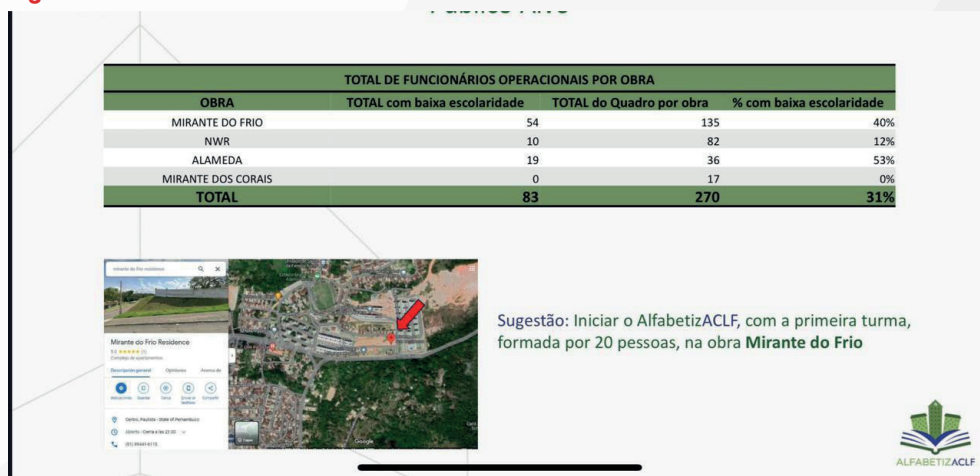
Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023, o número de matrículas na modalidade EJA diminuiu entre 2019 e 2023, nesse sentido é necessário pensar a educação fora dos espaços escolares com objetivo de atingir as camadas populares que não estão matriculadas e que querem dar continuidade ao seu percurso escolar. Assim, é importante o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos voltados para alfabetização e letramento de jovens e adultos que estão fora da escola, de modo a contribuir para mudanças na sociedade, na instituição de ensino superior, na formação dos estudantes de graduação, na construção de identidades profissionais dos educadores e nesses espaços como campo desenvolvimento de pesquisas na área.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Projeto de Alfabetização e Letramento AlfabetizACLF foi proposto pela Construtora ACLF, tendo iniciado em novembro de 2023, em parceria com Instituição de Ensino Superior, FASUP. Ele é composto por uma equipe formada por professores, exercendo as funções de professora regente, professora supervisora do projeto e o professor coordenador.

O projeto visa desenvolver habilidades linguísticas nos estudantes: falar, escutar, ler e escrever e correlacionar os saberes adquiridos por experiência de vida com os saberes científicos, para jovens e adultos trabalhadores da construção civil, atendendo a 19 colaboradores da ACLF que não concluíram a educação básica e tiveram iniciativa de participar da proposta, para definir a primeira turma do projeto foi realizado o levantamento de colaboradores e a escolaridade (FIGURA 1).

Figura 1: Levantamento dos colaboradores



O cenário da experiência é o município de Paulista, Pernambuco, com grande expansão de construções e empreendimentos imobiliários. A sala de aula, do projeto, foi estruturada em uma obra da construtora que os estudantes trabalhavam, localizada na Estrada do Frio. O projeto é composto por três módulos presenciais, com aulas regulares de segunda-feira a quinta-feira das 17:00 às 19:00, após o expediente de trabalho.

Antes de iniciar a prática educativa foi realizada uma avaliação diagnóstica e permitiu dividi-los em três grupos considerando o nível de escrita e as necessidades educacionais de cada um. Os grupos foram denominados como Grupo 1 composto por 8 estudantes alfabetizados e com nível de escrita e leitura mais avançado. O Grupo 2 composto por 9 estudantes que apresentavam dificuldades com a leitura e escrita e o Grupo 3 composto por 2 estudantes não alfabetizados. Este último grupo, frequentavam as aulas diariamente, os demais grupos frequentavam as aulas 2 vezes na semana, em dias alternados.

As atividades do primeiro módulo focaram no estudo de gêneros textuais como unidade de ensino da Língua Portuguesa, começando com os gêneros midiáticos: notícia, charge e entrevista. A notícia foi o primeiro gênero abordado, escolhido por ser de fácil acesso e por estar relacionado às vivências dos estudantes. As temáticas das notícias estudadas incluíam questões sociais relevantes em Pernambuco, como esporte, violência, meio ambiente, educação e tecnologia. Isso permitiu que os conhecimentos prévios dos estudantes fossem usados para contextualizar os temas e facilitar a compreensão dos textos.

Figura 2: Leitura e interpretação de texto (gênero charge) - todos os grupos.



O gênero charge foi introduzido em seguida, com o objetivo de desenvolver a leitura de linguagem verbal e não verbal, além de formar leitores críticos. Os estudantes eram incentivados a identificar o problema social abordado, a crítica subjacente e a opinião do chargista, além de criar suas próprias críticas baseadas em suas experiências pessoais.

Para concluir o módulo, foi introduzido o gênero entrevista, com foco na educação e na importância da leitura. O objetivo era que os estudantes se reconhecessem como sujeitos ativos na aprendizagem, percebendo a leitura como uma ferramenta fundamental para adquirir conhecimentos e transformar a realidade individual e coletiva.

As atividades desenvolvidas no projeto foram estruturadas em torno dos eixos de ensino da Língua Portuguesa. Cada gênero era introduzido por meio da leitura de textos (FIGURA 3) e discussões sobre o conteúdo, começando com a leitura individual e seguida pela leitura coletiva, acompanhada de momentos de diálogo mediados pela professora. As atividades de sistematização incluíam interpretação textual, construção de painéis, jogos como quiz e soletrando, além de revisões e correções de textos.

Figura 3: Atividade de leitura Grupo 2



Os textos eram utilizados para fazer análise linguística (estudo da gramática e ortografia) e ao final de cada gênero estudado eram realizadas produções de texto. Os estudantes produziram notícias (IMAGEM 4), com base em problemáticas de seus espaços de vivência (trabalho e comunidade) que se tornaram as temáticas dos textos. Entrevistaram colegas de trabalho sobre a escolaridade e depois produziram notícias com base nos dados analisados. E produziram charges para acompanhar as notícias.

Figura 4: Produção de texto (notícia) - Grupo 1.



3 RESULTADOS

O Projeto AlfabetizACLF teve um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos participantes. Ao final dele, os estudantes dos Grupos 1 e 2 foram capazes de produzir textos coerentes e coesos nos gêneros estudados. Observou-se uma redução na frequência de erros ortográficos e uma melhor utilização da pontuação. A escrita dos alunos apresentou maior clareza e sentido, e as respostas nas atividades de compreensão de texto eram mais autônomas, com uso de discurso próprio e argumentação.

A criticidade e a capacidade de argumentação dos estudantes também foram aprimoradas por meio dos diálogos mediados pela professora. Durante essas discussões, os conhecimentos prévios dos alunos eram

utilizados para construir novos saberes, e os estudantes eram incentivados a justificar suas opiniões, debater com os colegas e criticar problemas sociais. Assim, além das habilidades de leitura, escrita e oralidade, foram desenvolvidas habilidades sociais.

Os estudantes do Grupo 3, que inicialmente sabiam escrever apenas seus nomes, avançaram significativamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Com esses estudantes, o trabalho focou no conhecimento sobre o sistema de escrita, incluindo padrões silábicos, identificação de letras, leitura, formação de palavras e a relação entre fonema e grafema, o que permitiu que eles progredissem em seu nível de escrita.

Antes do término do primeiro módulo do projeto, foi realizada uma pesquisa de avaliação com os estudantes, que indicou resultados positivos e um impacto significativo no desenvolvimento da aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. 294p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <Divulgação anual | IBGE>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: ORIENTAÇÕES DOS PCN E DA BNCC

Elifalety Silva Maciel Nascimento¹
Alexsandro da Silva²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A leitura é uma atividade complexa que envolve vários aspectos. Ela não se restringe apenas à conversão de letras em sons presentes em um texto, pois implica a ação de construir sentidos pelo leitor no processo de interação com o autor/texto (Koch e Elias, 2006). Nessa direção, o ensino da leitura precisa apresentar objetivos que mobilizem estratégias de leitura necessárias à compreensão leitora de variados tipos de textos/gêneros presentes na sociedade.

Garcia-Reis e Godoy (2018) analisaram as concepções de leitura e de ensino de leitura presentes na BNCC, no que concerne aos anos iniciais do ensino fundamental. Essas autoras evidenciaram que esse documento defende a adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, materializada em um processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa por meio dos gêneros de texto. Entretanto, considera

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, elifalety.nascimento@ufpe.br.
- 2 Doutor em Educação pela UFPE. Professor do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste – CAA da UFPE, alexandro.silva2@ufpe.br.

a aprendizagem da escrita alfabética como a “aquisição de um código”, contrariando orientações curriculares anteriores e resultados de pesquisas na área.

De modo semelhante as essas autoras, Moraes (2020), em uma análise da versão homologada da BNCC, no que se refere ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA) e da leitura e da produção de textos nos dois primeiros anos do ensino fundamental, constatou retrocessos no documento no que diz respeito à aprendizagem da escrita alfabética, pois há nele uma valorização do domínio da “mecânica” da leitura de palavras e das habilidades de “codificar” e “decodificar”. Além disso, privilegia a leitura e a produção de textos “curtos” e o uso de “gêneros simples” explicitamente nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

A partir dessas evidências, propomo-nos, neste trabalho, a analisar comparativamente documentos curriculares oficiais brasileiros que, em diferentes contextos históricos e sociopolíticos, foram instituídos com o objetivo de prescrever o trabalho do(a)s professores(as) dos primeiros anos do ensino fundamental, no Brasil, no campo da alfabetização e do letramento. Trata-se, por um lado, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries (BRASIL/SEF, 1997), elaborados na segunda metade da década de 1990, e, por outro, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL/MEC, 2017), homologada em um cenário que não garantiu, sobretudo em sua etapa final, um amplo debate sobre o documento.

O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa documental (LAVILLE; DIONNE, 1999) e da análise temática de conteúdo (BARDIN, 2004), sendo o corpus documental constituído pela primeira e segunda partes do volume 2 dos PCN (Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries, primeiro ciclo) e pela seção da BNCC denominada “A etapa do ensino fundamental” (área de Linguagens – Língua Portuguesa/anos iniciais do ensino fundamental).

Considerando que duas décadas separam a divulgação dos PCN e da BNCC, interessamo-nos, particularmente, pelo tratamento didático relativo às práticas de leitura de textos propostos nesses documentos. Nesse sentido, enfocaremos a seguinte questão: Que tratamento didático relativo a esse eixo é proposto nesses documentos curriculares?

2 TRATAMENTO DIDÁTICO RELATIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS PRESCRITO NOS PCN E NA BNCC

Os documentos curriculares nacionais analisados apresentam propostas de práticas de leitura de maneiras distintas. Nesse sentido, observamos, inicialmente, que os PCN se preocupam com o tratamento didático dos conteúdos que devem ser abordados no primeiro ciclo.

Esse documento propõe como uma das orientações didáticas relativas à “Prática de leitura” a participação das crianças em situações de escuta da leitura de textos impressos e atividades de leitura em colaboração ou de modo individual:

(...) os alunos do primeiro ciclo devem ser amplamente solicitados a participar de atividades de escuta da leitura de textos impressos (feita pelo professor ou por outros leitores) e de atividades nas quais se realizem tanto a leitura como a produção de textos, seja em colaboração com o professor, com pares mais avançados ou individualmente (BRASIL/SEF, 1997, p. 69)

A partir do exposto, presenciamos uma orientação para um trabalho colaborativo tendo como apoio não apenas do professor, mas também de outros leitores mais experientes, de modo a contribuir com a formação dos leitores que ainda não dispõem de autonomia suficiente para lerem individualmente, o que é amplamente incentivado no documento nesses dois primeiros anos do ensino fundamental.

O documento também sugere que as atividades de leitura devem proporcionar a busca e a construção dos significados e não meramente a conversão de letras em sons, o que implica coordenar essa última habilidade com as de fazer seleções, antecipações, verificações e inferências em relação ao conteúdo do texto. Desse modo, segundo Koch e Elias (2009), a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do sistema de escrita, pois implica a ativação de outros conhecimentos para que a leitura seja significativa e com sentido.

No tratamento didático dos PCN, indica-se que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente, considerando como critérios de seleção a variação de gêneros, o interesse dos estudantes e a relação

com os projetos e pesquisas desenvolvidas. Nesse sentido, quanto maior for a exposição das crianças a variados gêneros de textos, maior será a sua compreensão (KLEIMAN, 2007).

Com relação à BNCC, não se evidencia de forma explícita uma seção sobre o tratamento didático dos objetos de conhecimento, mas em suas considerações sobre o ensino da língua portuguesa descreve-se em que se fundamentam tais práticas. Como nos detemos aos aspectos das práticas de leitura, observamos que a proposta do documento está centrada no texto como unidade de trabalho. Outrossim, é salientado que, no componente Língua Portuguesa,

[...] cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL/MEC, 2017, p. 65-66).

A partir desse exposto, o documento nos dá pistas de que o letramento precisa estar em consonância com a contemporaneidade, contemplando uma pluralidade de letramentos, sobretudo os da cultura digital (BRASIL, 2017) e, dessa forma, as práticas de leitura na BNCC são tomadas em um sentido mais amplo.

Por outro lado, percebemos que a BNCC parece negligenciar as atividades didáticas quando não oferece orientações ao professor, apenas impondo as habilidades que devem ser abordadas e não anunciando propostas didáticas para que os objetivos de aprendizagens sejam alcançados pelos estudantes, diferentemente dos PCN, que prioriza a mediação do docente nas práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 CONCLUSÕES

A partir da análise comparativa dos documentos oficiais nacionais analisados (PCN e BNCC), evidenciamos que a BNCC apresenta propostas contemporâneas no eixo de leitura, principalmente no sentido dos multiletramentos das crianças, expresso pela indicação de exploração de gêneros nos meios digitais. Por outro lado, esse mesmo documento não oferece subsídios às práticas docentes quando não apresenta orientações

didáticas para que os objetivos de ensino/aprendizagem sejam alcançados. Diferentemente, os PCN apresentam em sua constituição princípios e orientações que podem favorecer a ação e o protagonismo docente relativo às práticas de leitura de textos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Leitura; BNCC; PCN.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

GARCIA-REIS, A.R.; GODOY, A.R.L. O Ensino de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. contexto, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020.

PROCESSOS AVALIATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA REFLEXÃO EM DIFERENTES ESCOLAS NA CIDADE DO RECIFE

Letícia Medeiros Falcão Ferreira
Aline Vitória de Alcântara Nascimento

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre os processos avaliativos adotados por uma escola privada e uma escola pública, sendo ambas localizadas na cidade do Recife. Nesse contexto, busca avaliar a escolha, o potencial e a relevância dos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras dessas instituições.

Sendo assim, nossa indagação com esta pesquisa foi “Quais são as concepções de avaliação e instrumentos que regem as práticas avaliativas nas instituições escolares do Recife?”. O foco deste trabalho consistiu em examinar como a avaliação foi conduzida nas escolas pesquisadas, considerando as implicações pedagógicas das práticas avaliativas escolhidas para os estudantes.

Historicamente, o processo de avaliação educacional no Brasil percorreu diversos caminhos até se concretizar ao que conhecemos contemporaneamente. Vianna (1995) relata em seu texto, que em 1995, a temática da avaliação educacional possuía atividades bastante escassas, sendo baseadas fundamentalmente no rendimento escolar. Desde as décadas de 1960 até 1990, os estudos acerca da prática avaliativa sofreram alterações, normalmente sendo organizadas por órgãos governamentais. No final da década de 1980, o INEP iniciou um extenso programa de

avaliação do rendimento escolar com os estudantes de escolas de 1º grau da rede pública. Alguns anos após, em 1991, ocorreu uma avaliação de escolas do sistema privado de ensino, sendo aprofundado dois principais tópicos: a condição social e o rendimento escolar.

Com este estudo, busca-se estimular educadores e estudantes de graduação a refletirem sobre os processos avaliativos e os instrumentos utilizados, a fim de compreender melhor as concepções das crianças submetidas a essas avaliações e as decisões dos educadores responsáveis. Tendo em vista que de acordo com Villas-Boas (1998, p. 21 apud Chueiri 2008, p. 4) as práticas avaliativas podem ou servir para manutenção ou para transformação de padrões e normas impostas na sociedade. Para este trabalho, procuramos assimilar à luz dos autores as diferentes concepções de avaliação, sendo duas delas a somativa e formativa.

Em contrapartida, a avaliação formativa está relacionada com o percurso de construção do aprendizado dos estudantes, as diversas maneiras que se apropriam dos conhecimentos, sendo o papel do professor um facilitador deste caminho. Podemos considerar que todo processo avaliativo implicitamente (ou não) está incumbido de um juízo de valor por parte do professor para com o estudante. O educador neste papel, possui o compromisso de refletir sobre suas concepções no que diz respeito a escolha dos processos avaliativos, entendendo a contribuição da avaliação para “[...] oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos [...]” (Gatti, 2003, p.99). Considerando estes aspectos, nosso estudo busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais abrangentes e eficazes, promovendo uma maior participação integral dos sujeitos e superando barreiras na avaliação educativa.

DESENVOLVIMENTO

Com relação à concepção de avaliação, observamos que ambas professoras possuem uma concepção de avaliação como algo processual, assim como a ideia de que as crianças aprendem de diferentes formas. Nesse contexto, “[...] a avaliação centrada em processos é em si mesma

um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo” (Saul, 1988 apud Chueiri, 2008, p.12).

Sobre como ocorrem os processos de avaliação, a Professora 1 explicitou que avalia seus estudantes cotidianamente, enquanto pudemos perceber um conflito entre a concepção exposta e a prática avaliativa da Professora 2, onde a mesma afirma que avalia “Por meio de notas e provas escritas aplicadas em cada unidade” (Fala da Professora 2 em situação de questionário). Com isso, consideramos que embora ela reconheça a importância de uma concepção mais ampla e contínua de avaliação, sua prática se restringe ao uso de notas e provas escritas. Isso sugere uma possível dificuldade em aplicar na prática o que entende teoricamente, ou uma preferência por métodos de avaliação mais tradicionais.

Logo, podemos pressupor que isso pode ocorrer por uma pressão institucional para quantificar o desempenho dos alunos ou até mesmo familiaridade com métodos tradicionais. Já em relação à perspectiva das quatro crianças, em comum elas relataram que suas professoras as avaliam por meio de atividades, observação e registro, onde no final sempre resulta em uma nota no boletim. Na segunda etapa da entrevista, analisamos quais são os instrumentos adotados pelas professoras para avaliar seus discentes. Ressaltamos que o processo avaliativo deve caminhar lado a lado com as práticas pedagógicas, havendo a necessidade do docente utilizar diversos instrumentos avaliativos. (Silva et al, 2019).

A Professora 1 relatou que utiliza provas, ditados, atividades escritas diariamente e comportamento. Uma das estudantes da Professora 1 narra uma das maneiras a qual ela é avaliada: “Quando eu termino a atividade ela avalia e diz se fui boa ou não [...] depois ela diz que eu tenho um dez [...] e algumas vezes ela coloca um coração. ” (Fala da criança em situação de questionário). Ao mesmo tempo que a Professora 2 faz uso de “Leituras, resolução de problemas, testes, questionários e exercícios de múltipla escolha” (Fala da Professora 2 em situação de questionário). Sobre isso, as crianças alunas da Professora 2, através do questionário ressaltam que são avaliadas a partir da observação do comportamento durante as atividades. Já com relação às professoras, observamos que a primeira confunde instrumentos e critérios, uma vez que o comportamento

não se constitui em instrumento de avaliação. A participação, assiduidade, poderiam ser encarados como critérios ligados ao comportamento dos alunos, por exemplo. Ainda na mesma etapa, as duas Professoras concordam no que diz respeito acerca da contribuição positiva na mudança do processo avaliativo, porém consideram-se satisfeitas com suas práticas avaliativas, desconsiderando que as mesmas sejam capazes de medir o conhecimento dos seus alunos. Contribuindo assim, para o reconhecimento da “[...] necessidade de que cada professor procure aprimorar seus meios de avaliação, tentando familiarizar-se com o uso de meios variados de tal modo que possa criar e ajustar procedimentos avaliativos que sejam os mais adequados aos seus objetivos de ensino[...]” (Gatti, 2003, p.102).

CONCLUSÕES

A partir da análise de dados, podemos compreender que está solidificado entre as professoras uma concepção de avaliação processual, que ocorre diariamente, assim como define Villas-Boas (1998 apud Chueiri, 2008) onde afirma que “[...] avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui. ” (p.4). Porém, quando vamos falar das práticas avaliativas, implementadas em sala, considerando a fala das professoras, assim como o que foi dito pelas crianças, concluímos que ainda sim, em suas práticas sobressaem-se majoritariamente a concepção somativa de avaliação. Especificamente para a Professora 2, apesar de uma concepção pedagógica que considera os processos, em sua prática a concepção de exame e avaliação são equivalentes, baseando-se em uma Pedagogia Tradicional (Chueiri, 2008, p.6). Com isso, não buscamos desconsiderar os benefícios ou anular o uso de instrumentos de provas e testes no processo avaliativo, porém, ressaltamos que esse não deve ser considerado como o único instrumento, pois desconsidera toda subjetividade envolvida nesses processos.

Baseando-se em nossa pesquisa, concluímos que os instrumentos de avaliação das duas professoras se concentram em uma visão mais tradicional, sendo atividades escritas, provas, questões fechadas e mais. Para haver alguma mudança nos métodos de avaliação “É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de

mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. ” (Hoffmann, 2005, p. 13). Desta forma, podemos modificar não apenas os métodos avaliativos, mas também quais concepções estão presentes dentro da sala de aula. Após a análise dos questionários das crianças, pudemos identificar que independente de qual rede de ensino elas façam parte, já está intrínseco a ideia de que ser avaliadas é ser observadas e classificadas, por critérios rasos como a nota, que automaticamente há um juízo de valor em ser bom ou não. Por fim, ressaltamos que a observação e o registro constituem-se em elementos importantes da avaliação.

REFERÊNCIAS

- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 1-18, 2008.
- VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, 25(60), 14–35. 2014.
- SILVA, R. I. P. da, et al. Avaliação nos anos iniciais: Planejamento, didática um retrato da prática dos professores do ensino fundamental. **Revista ESPACIOS**. ISSN 0798 1015. Vol. 40 (Nº 36) Ano 2019. Pág. 27.
- HOFFMANN, J. Avaliação formativa ou avaliação mediadora? In: **o jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13 – 26

Palavras-chave: Avaliação, escola e educação.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO MÉDIO

Jailton José da Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

O Currículo de Pernambuco (2021), para o Ensino Médio é um desdobramento do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) e da Base Nacional Comum Curricular. A reorganização desta etapa de ensino em FGB e IF foi uma novidade que impactou os diversos componentes curriculares e a organização escolar. Durante a pesquisa de mestrado realizada pelo ProfHistória (Programa Profissional de Ensino de História) um grupo de 26 professores foi entrevistada com formulário eletrônico a fim de verificar as práticas de avaliação realizadas neste contexto em escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco em consonância com a legislação educacional vigente. Trazemos neste artigo uma reflexão sobre as conclusões apresentadas nesta pesquisa de dissertação.

1 Mestre do Curso de Ensino de História (pelo Programa de Profissional de História – ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jailton.jsilva@ufpe.com

2.1 A FALA DE PROFESSORES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO, A BNCC, O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO E A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Analisaremos oito das 36 questões presentes no estudo sobre ensino de história no Currículo de Pernambuco (Silva, 2023). Estas questões trazem indagações sobre a compreensão das normativas curriculares e de práticas de avaliação.

O primeiro questionamento tratou de saber se os entrevistados conheciam o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. Dos 26 entrevistados, apenas 2 desconheciam o documento, e 24 afirmavam conhecê-lo. A seguir indagou se os professores conheciam a sessão sobre a avaliação contida neste documento, os que desconheciam aumentou de 2 para 9, enquanto outros 17 afirmavam ter ciência desta sessão do currículo estadual.

Também desejava-se saber se este grupo conhecia a normativa 04/2014 sobre a avaliação na rede estadual de Pernambuco. Apenas 11 professores afirmavam conhecê-la, enquanto 15 desconheciam. Foi indagado se o docente se sentia satisfeito com sua prática avaliativa: das 26 respostas 21 se consideravam satisfeitos, contra 5 que se sentiam insatisfeitos.

Ao se verificar a preparação dos professores para avaliar neste novo currículo temos 23 docentes que apontam não ter tido nenhuma preparação para avaliar neste contexto de mudança, enquanto 3 afirmam que passaram por formação. A resposta destes 3 professores para outros questionamentos indica que houve a manutenção de uma postura tradicional nas suas práticas avaliativas, como se as transformações no currículo não possuísem impacto em sua prática, o que parece ser algo bastante questionável devido a mudança de tempo de sala de aula, conteúdos e práticas exigidas neste contexto.

Ao buscar compreender como a reforma curricular impactou a dinâmica em sala de aula através de perguntas subjetivas percebemos três grupos de respostas. O primeiro grupo aponta interferências de comportamento dos estudantes frente a esta situação de mudança: defasagem de conteúdos, falta de habilidades de interpretação e análise,

resistência, acomodação com o formato de avaliação. O segundo grupo diz respeito as problemáticas de implementação e ausência de formação para trabalhar o novo currículo: falta de compreensão sobre as trilhas de itinerários formativos, o impacto destas mudanças no trabalho docente e a não preparação para vivenciar este novo quadro; situações que possuem impacto direto sob a avaliação e que apontam que a simples mudança do currículo não significa que todo o trabalho de mudança se dará de forma imediata e com facilidade. Por fim, o terceiro grupo de respostas, aponta para questões relativas ao próprio formato do currículo e seus impactos, principalmente no que se refere a sua organização com diminuição de carga horária, necessidade de adaptação para lecionar novos saberes de forma interdisciplinar, a dificuldade e a falta de valorização para trabalhar a parte que não é cobrada pelo ENEM, e toda a conjuntura para avaliar neste contexto.

2.2 O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO.

É preocupante, quando em um planejamento didático, o processo de ensino se pauta apenas por avaliações, muitas vezes externas, que pouco dialogam com a prática cotidiana em sala. Preparar um estudante para realizar uma avaliação como o ENEM é importante, mas não deve ser o fundamento de trabalho docente. Sua prova não deve ser um compilado desta avaliação apenas, mas, deve dialogar com estes instrumentos (Ribeiro, 2022)

O mesmo pode ser dito em relação ao SSA (Sistema Seriado de Avaliação da Universidade de Pernambuco), mesmo sendo a divisão de conteúdo desta avaliação a base de seleção de conteúdos presente no Currículo de Pernambuco. Há uma clara diferença entre esta avaliação e o desenvolvimento do currículo, pautado em competências, o que não é exigido nesta prova.

Por outro lado, tratar o componente curricular história como um reforço de língua portuguesa, preparando o estudante para a realização de avaliações externas, descaracteriza esta disciplina. Mesmo não havendo uma avaliação externa de história, pois o SAEB e SAEPE não verificam

esta disciplina, esta tem suas próprias especificidades. Entendemos que a compreensão desenvolvida na leitura e na escrita são importantes para o aprendizado, mas não podem ser o cerne do currículo e o seu planejamento do professor de história.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA POLITIZAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.

A politização docente não ocorre somente pela sua postura política, mas pela apropriação da legislação educacional e seu posicionamento frente a este quadro em sua atuação profissional. É necessário associar os entendimentos e reflexões sobre as legislações e políticas educacionais com a ciência história, e isto deve reverberar na forma como conduz as suas avaliações.

A falta deste entendimento pode provocar um reforço de um tradicionalismo nas avaliações que acarreta práticas tecnicistas e enciclopédicas, que normalmente anulam os exercícios de criticidade que podem ser desenvolvidos pelo debate dos conteúdos de história. A avaliação é a fiadora da postura política do docente. Segundo Nascimento e Guimarães: “Os docentes não são meros executores das políticas, mas sujeitos que (re)constroem seus saberes no cotidiano escolar, em diálogo com a historiografia e os saberes sociais e culturais e os jovens protagonistas do ensino médio.” (Nascimento e Guimarães, 2023, p. 241)

Ao compreender e politizar o currículo, o professor de história pode atribuir sentido as habilidades exigidas neste documento, trazendo o estudante para a possibilidade de aprendizado através da construção de conhecimentos históricos, e não apenas a reprodução destes. A superação de uma prática mecanicista e de um currículo tecnicista pontua muito sobre qual postura política este docente tem em sala de aula.

Ao articular saberes docentes, com saberes pedagógicos e posição política, este professor pode construir um melhor, planejamento, didática e avaliação, isto coloca em evidência a importância deste componente do currículo com suas especificidades e não apenas como parte de uma grande área de saber.

3 CONCLUSÕES

Compreendemos que toda reforma curricular estimula um campo de tensão entre tradição e modernidade. Este cenário exige não só a incorporação das mudanças normativas, mas os avanços da ciência de referência, mas a adoção de novas tecnologias e linguagens que promovam novas reflexões e aprendizados. Uma destas novas abordagens está na verificação de conteúdos atitudinais e não apenas procedimentais nas avaliações de história em sua multiplicidade. A valorização de outras linguagens como expressão de aprendizado tais como músicas, paródias, vídeos, peças teatrais, podem estimular o protagonismo e a construção de conhecimentos associados ao desenvolvimento de uma consciência histórica.

Esta possibilidade existe, ela é viável e legitimada pela legislação educacional vigente. Sendo assim possível a leitura de documentos históricos, o aprendizado através deste e a ressignificação deles não apenas em uma prova escrita (o que também é exigido pela legislação), mas através de outras formas de linguagem. Tais instrumentos podem estar mais próximos da juventude, e colaborar com a escolarização e politização destes sujeitos escolares por meio do ensino de história e de seus instrumentos de avaliação.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Pernambuco). Parecer nº 07, de 10 de fevereiro de 2021. Análise e aprovação do Currículo de Pernambuco - Ensino Médio. Recife, PE, 10 fev. 2021. Disponível em: https://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-007.2021-CEE-s-DOE_compressed.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

NASCIMENTO, C. A. O; GUIMARÃES, S. Entre resistências, adesões e dificuldades: vozes de professores de história sobre o ENEM. *História & Ensino*, 28(1), 226–251. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2022v28n1p226-251>.

RIBEIRO, S. Avaliação como processo de tradução e subjetivação: diálogo e conflito no ensino de história. *História & Ensino*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 018–034, 2023. DOI: 10.5433/2238-3018.2022v28n1p018-034.

SILVA, J. J. Possibilidades de avaliação do componente curricular história no Novo Ensino Médio pelo currículo de Pernambuco.. In: Paulo Julião da Silva; Raylane Andreza Dias Navarro Barreto; Maria da Conceição Silva Lima. (Org.). *Ensino de história: debates e proposições para prática docente*. 1ed. Recife, PE: Editora da UFPE, 2023, v., p. 78-93.

REFLEXÕES SOBRE A CARTOGRAFIA ESCOLAR E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Gabriel de Oliveira Silva¹
Deivide Benicio Soares²

1 INTRODUÇÃO

O referido resumo tem base no trabalho de conclusão de curso (TCC) que buscou compreender a importância da Cartografia para o ensino da Geografia, com o intuito de encontrar formas de associar a teoria com a prática educacional dentro de sala de aula.

A justificativa para tal trabalho, se dar a partir da necessidade de compreender a relação da Geografia, enquanto disciplina escolar e o uso cartografia, como um dos recursos para tal disciplina. Castellar & Vilhena, (2010) vem mostrar que a geografia tem, enquanto disciplina, seus objetos de aprendizagem, a partir de uma filosofia comprometida com realidade social e cultural de cada indivíduo.

Com base em tal reflexão, as autoras apresentam uma ligação entre ensino-aprendizagem e a cartografia dentro dos conteúdos programáticos da Geografia. É a partir de tal análise do pensamento das autoras, bem como outros autores, que serviram de base para a elaboração do TCC, que

1 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, campus Garanhuns, gabriel.oliveirasilva@upe.br

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

surgiu como objetivo geral da pesquisa, analisar os principais conceitos de cartografia e sua aplicação nos currículos de ensino (BNCC e Currículo de Pernambuco), desmembrando-se em dois objetivos específicos, que seriam: 1. Analisar os livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, observando se eles estão de acordo com a proposta curricular de ensino; 2. Avaliar a importância da cartografia para o ensino aprendizagem da Geografia, enquanto disciplina ofertada para o Ensino Médio.

Para a realização deste referido trabalho, foi utilizada como metodologia a abordagem dialética, visando a análise e discussão dos dados obtidos. Ela foi dividida em três pontos: 1. Levantamento bibliográfico, para gerar a base teórica capaz de dar embasamento científico para o referido trabalho; 2. Análise de 06 de livros didáticos, 03 livros do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e 03 livros do 1º ano do Ensino Médio, onde os conteúdos cartográficos são apresentados mais explicitamente; 3. Entrevista com 63 estudantes do Ensino Médio, distribuídos entre estudos do 1º ao 3º ano, da Escola de Referência em Ensino Médio Narciso Correia, no município de Paratama – PE, com o intuito de entender a percepção dos estudantes acerca dos conceitos cartográficos e de como, durante sua vida escolar, eles foram inseridos/vivenciados.

2 DESENVOLVIMENTO

Foi através do levantamento bibliográfico, que houve uma compreensão maior sobre o que é a Geografia e como a Cartografia, está junto dela. Foi a partir de autores como Joly (2004), Azevedo e Olanda (2018), Batista et al. (2019), entre outros, que se teve um entendimento maior sobre a importância do ensino cartográfico, bem como o despertar no alunado a busca por conhecimento e por entender um pouco a funcionalidade do mundo ao seu redor.

Pode-se entender também a importância do livro didático para tal formação, bem como o seu uso por parte dos professores e dos estudantes. É o que afirmam Corrêa, Meggiolaro e Reis (2023, p.25):

O livro didático é um recurso importante na escola por ser útil tanto ao professor quanto ao aluno, através dele o professor pode reforçar seus conhecimentos sobre um assunto específico ou receber sugestões de

como apresentá-lo em sala de aula. Já para o aluno, é uma forma de ter de maneira mais organizada e sistematizada um assunto que possibilite que ele revise em sua casa e faça exercícios que reforcem este conhecimento. Assim, o livro didático destina-se a dois leitores: o professor e o aluno, em que o professor é o mediador dos conteúdos que estão nesses livros, e o aluno é o receptor de tais conteúdo. É através desses livros que o aluno vai aprender, construir e alterar significados, em relação a um padrão social, que a própria escola estabeleceu como projeto de educação, quando da adoção desse livro didático para utilização na escola (Corrêa; Meggiolaro; Reis, 2023, p.25).

Com isso e juntamente com a análise feita nos livros didáticos, foi perceptível essa relação entre, currículo, ensino, livro didático e forma como o professor aplica tais pontos e como o estudante assimila esses pontos. O quadro abaixo mostra como foi feita essa análise dos livros didáticos (LD) e como as perguntas norteadoras foram importantes para essa compreensão.

Aqui é possível ver que os livros didáticos cumprem seu papel, a apresentarem formas de compreensão cartográfica, seja por questões, a formação dos autores ou a distribuição/forma de apresentação de tais conteúdo. Na questão 2, no LD 4, está mostrando que não consta que os assuntos condizem com a BNCC e Currículo de Pernambuco, porque foi um livro didático produzindo anteriormente a esses currículos, mostrando que mesmo antes deles, já havia uma forma da cartografia está nos livros didáticos.

Quadro 01: Perguntas e respostas das informações sobre a Cartografia presente em coleções didáticas (CD)

Perguntas a serem respondidas/CDs examinados	LD 01	LD 02	LD 03	LD 04	LD 05	LD 06
1. Os autores têm formação na área?	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim
2. Os assuntos condizem com a BNCC ou o Currículo de Pernambuco?	Sim	Sim	Sim	Não consta	Sim	Sim
3. Há capítulos destinados à assuntos cartográficos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4. Os mapas temáticos apresentados nos livros estão corretamente elaborados?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Perguntas a serem respondidas/CDs examinados	LD 01	LD 02	LD 03	LD 04	LD 05	LD 06
5. Os conteúdos cartográficos estão em uma linguagem que facilita a compreensão dos temas abordados?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
6. Há exercícios que envolvam, por parte dos estudantes, conhecimentos em Cartografia?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

Outros dados obtidos para a produção do TCC, foram retidos da pesquisa citada na introdução deste resumo. Pode-se ver, por exemplo, a questão de número 04 dessa pesquisa, sobre o entendimento dos estudantes sobre o que é a cartografia.

Quadro 02. Respostas da questão 04 do questionário (Caso você tenha respondido que sim, por favor, escreva em poucas palavras o que você acha que seria a cartografia.)

Estudante	Ano	Resposta
01	2º Ano	E quem faz mapas
02	1º Ano	conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que orienta os trabalhos de elaboração de cartas geográficas.
03	3º ano	Representação simplificada de toda a superfície terrestre.
04	1º ano	Estudo de Mapas
05	1º ano	Cartografia e desenhar mapas

Fonte: Elaborado pelo autor

Ver-se aqui a opinião desses estudantes sobre o conceito cartográfico, bem como o entendimento deles sobre o assunto. É possível notar que, apesar de nenhum desses estudantes darem um conceito acadêmico sobre o tema, eles de certo modo conseguem assimilar os mais diversos tópicos da cartografia (mapas, estudo de relevo, compreensão do espaço...) com ela própria.

3 CONCLUSÕES

A cartografia trabalha para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes, fazendo com que eles tenham uma compreensão maior

do espaço que estão inseridos e podendo utilizar tais conhecimentos, em outras áreas de estudo.

O livro didático, desempenha uma função muito importante para a formação escolar, tanto para os alunos, que tem uma visualização daqui que está sendo lecionado, como também para o professor, que se utiliza de tal recurso como meio acessível para suas aulas, ajudando-o no processo de ensino-aprendizagem durante suas aulas.

Nem sempre a prática condiz com a teoria, visto que, há muitas realidades socioculturais e econômicas envolvidas, durante toda a vida escolar daquele aluno. Seja a sua condição econômica, seja a distância até a unidade de ensino, seja qualquer outro fator, o estudante acaba por adquirir determinadas “deficiências” de aprendizagem, que raramente são visíveis, até mesmo para uma pesquisa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. L. BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NA CARTOGRAFIA ESCOLAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: considerações gerais. **Para Onde!?**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 01-10, 19 nov. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/97186/56315>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do livro PNLD. Dados estatísticos**. Brasília: MEC/SEB/ FNDE. URL: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CORRÊA, M. L.; MEGGIOLARO, G. P.; REIS, A. Q. M. Abordagem do conteúdo de frações a partir do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S.L.], v. 10, n. 6, p. 21-38, 10 dez. 2019. Cruzeiro do Sul Educacional. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1993/1212>. Acesso em: 18 mar. 2023.

DE AZEVEDO, M. O.; OLANDA, E. R. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 136–156, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/57540>. Acesso em: 22 out. 2022.

JOLY, F. **A cartografia**. 6. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**. Disponível em: https://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO_MEDIO_2021_ultima_versao_17-12-2021.docx.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA, A. dos S.; FURRIER, M. Estudo da escala do tempo geológico em livros didáticos de geografia do ensino médio. **Terra e Didática**, [S.L.], v. 16, p. 1-15, 28 mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8656709/22262>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOCIOLOGIA URBANA ATRAVÉS DE IMAGENS: PERTENCIMENTO, PATRIMÔNIO E ESPAÇOS DE CONVÍVIO SOB A ÓTICA DE ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Marcelo da Silva Araujo¹

1 INTRODUÇÃO

O texto relata a experiência de um trabalho de Sociologia em turmas de 3ª série do Ensino Médio Técnico Integrado. Os três cursos em que foi aplicado, a saber Instrumento Musical, Manutenção e Suporte em Informática e Edificações, funcionam no *campus* Monteiro do Instituto Federal da Paraíba, no município de mesmo nome.

A comunicação, cuja chave de análise apresenta-se a partir do ensino de Sociologia, reflete, através do recurso fotográfico, sobre o urbano. Este é o lócus de estudos e pesquisas e permite efetuar uma reflexão documental e visual (Oliveira, 2013). Desse modo, objetiva construir narrativas e reconceituações acerca dos temas pertencimento, patrimônio, espaços de práticas econômicas e enquadramentos sociais, entre outras categorias importantes na caracterização de um lugar, no sentido sociológico.

Sua inspiração persegue uma interdisciplinaridade, no sentido de Hartmann e Zimmermann (2007, p. 47), pois os professores originalmente

1 Professor Titular de Sociologia do Instituto Federal da Paraíba. Doutor em Antropologia/UFF. Líder do Grupo de Pesquisa “Antropologia na Educação Básica”. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712475423391426>. E-mail: marcelo.araujo@ifpb.edu.br.

responsáveis (de Empreendedorismo, Filosofia, História e Sociologia) propuseram uma atividade visando a compreensão das interfaces existentes entre áreas reputadas distintas e, por vezes, estanques – não somente para os estudantes, mas para nós mesmos, os docentes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerando as áreas mencionadas, este autor, que é professor de Sociologia, decidiu dialogar com elementos da dinâmica urbana, perscrutados pela Sociologia da Cidade, na acepção de Araujo (2016), tendo, como recorte, a elaboração de “eixos temáticos”, a partir dos quais foram definidas caracterizações e quantidades: *Catolicismo, Feiras e mercados, Invisibilidade social e Praça pública como centralidade*, elementos cultural e socialmente muito caros à dinâmica cotidiana local, o que lhes dá a importante condição de marcadores da identidade e da tradição que caracterizam o pertencimento dos moradores.

Os estudantes organizaram-se em grupos de quatro componentes, a fim de produzirem uma fotografia, a qual construiria uma mensagem (Barthes, 2000) sobre um tema urbano de escolha livre. Levando em consideração que poderia ocorrer repetições de temas e dos mesmos objetos fotografados, recomendou-se, para minimizar ou evitar tais repetições, que todos os estudantes mantivessem comunicação entre si. Em seguida, os discentes efetuariam uma análise que pudesse contemplar ao menos um tema/item de cada uma das disciplinas consorciadas, buscando uma aproximação pontual - de vez que, em razão da dinâmica escolar e dos conteúdos programáticos muito dispares entre as áreas, algo mais do o pontual mostrou-se impraticável - daquilo que Ramos (2009) qualificou como “currículo integrado”. Para tanto, as imagens deveriam ser produzidas nos bairros do município, dos quais provinham os estudantes.

Para cada um dos eixos acima citados (e da importância que representam no contexto citadino), elegi uma imagem representativa do seu conjunto. Apesar de estar ciente de que esta definição é arbitrária, julgo-a, contudo, conformadora de um instrumental adequado para o fim visado, uma vez que contém simbolicamente, quero crer, os elementos mais fundamentais dos registros do eixo temático.

O texto tece reflexões acerca de uma experiência pedagógica que envolve fotografia e estudos urbanos. Nesse encontro temático entre uma ferramenta de análise teórico-conceitual e de um campo de pesquisa, a comunicação intenta contribuir para novas experimentações didático-pedagógicas no campo da interdisciplinaridade, a partir de novas empreitadas com este esforço pedagógico.

No processo de seleção das referências para a construção do contexto teórico-reflexivo desta comunicação, algumas concepções acerca do conceito de interdisciplinaridade impuseram o reconhecimento de sua importância na discussão do pensamento sobre uma prática integrada na geração e na gestão do conhecimento escolar.

3 RESULTADOS

A despeito dos problemas iniciais de compreensão da proposta pelos estudantes, uma vez que tratava-se, originalmente, de uma proposta, inusitada para eles, de 4 campos do saber, os resultados mostraram-se satisfatórios, incitando novas empreitadas, de vez que as conexões, associações e articulações teórico-conceituais e relacionais com os conteúdos de sala de aula aplicaram-se coerentemente à realidade social local.

As conclusões a que os estudantes, autores da pesquisa, chegaram apresentam os espaços urbanos como aqueles que são pedagógicos e informativos quando explorados. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. Afinal, tais ciências examinam as sociedades modernas, nas quais elas, as ciências, constituem, em seu processo reflexivo, elemento central.

4 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcelo. “Olhando a cidade, discutindo a sociedade: experiência, pesquisa e a cidade como ambiente pedagógico”. **Revista Perspectiva Sociológica**, Número Especial, 2ºsem.2012/1ºsem.2016.

BARTHES, Roland. “A mensagem fotográfica”. LIMA, Luis Costa (org.).
Teoria da cultura de massa, 5ª ed., SP: Paz e Terra, 2000.

HARTMANN, Angela Maria e ZIMMERMANN, Erika. “O trabalho inter-
disciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das ‘Duas Culturas’ ”. In:
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 7, nº
2, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-
-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Amurabi. “Em que a Sociologia pode contribuir para a edu-
cação profissional e tecnológica?”. **HOLOS**, vol. 5, ano 29, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. “Currículo integrado”. **Dicionário da
Educação Profissional em Saúde**, RJ: Editora da FIOCRUZ, 2009.

TRADUZIR É SUPERAR A SI MESMO: A PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE COMO ESPAÇO DE TRADUÇÃO

Maria Angélica da Silva¹

INTRODUÇÃO

Inscrito no âmbito das discussões acerca do currículo e das práticas curriculares docentes, apresentamos um recorte dos dados de uma pesquisa centrada na compreensão dos atos de tradução (Derrida, 2006) de sentidos de currículo presentes nas práticas curriculares docentes da educação básica.

Debruçando-nos sobre o currículo como um campo político-discursivo que tenciona uma multiplicidade de sentidos (Lopes, 2015), realizamos entrevistas com professoras da educação básica da rede municipal de Caruaru, localizado no agreste de Pernambuco-Brasil, objetivando analisar os modos de tradução curriculares mobilizados pelas professoras para traduzirem as políticas curriculares frente às demandas locais-globais (Ball, Maguire, Braun, 2016) do currículo nas suas práticas curriculares.

As entrevistas foram analisadas sob a noção desconstrucionista da tradução em Derrida (2001; 2006; 2016) articulada à Teoria do Discurso em Laclau (2000) e Laclau e Mouffe (1987) por ressaltarem a impossibilidade da transparência da constituição curricular e do controle e fixação

1 Doutora em Educação e Professora Adjunta do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, mariaangelica.silva@ufpe.br

de sentidos de currículo, posto o seu caráter flutuante e contingencial demarcado pela indecidibilidade que habita em toda decisão enlaçada nos movimentos de tradução curricular enquanto prática discursiva de produção de sentidos.

MOVIMENTOS DE TRADUÇÃO NA PRÁTICA CURRICULAR DOCENTE

A tessitura da prática curricular se dá num terreno impossível e indecidível e, por conta exatamente disso, ela exige do professor um rasgar-se e remendar-se (Rosa, 2009) nos processos de traduções curriculares

É por que é assim, eu ODEIO matemática [risos] aí eu me esforço muito para que eles não se prejudiquem. Aí acaba que em matemática sempre é umas das melhores habilidades deles, porque eu me esforço muito, porque eu odeio, detesto. Aí eu fico com medo de que isso atrapalhe eles, entendessem? [...] Porque eles são bons também em matemática, aí eu vou aproveitando tudo né? (Entrevista, Alice, 05/08/2019)

O professor não se apaga diante do currículo, pelo contrário, suas singularidades são potencializadas e mobilizam processos que traduzem marcas de autoria no processo de construção curricular. Assim, não se dá para fugir da tradução nem da dívida pedagógica frente ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando se parece impossível ensinar-aprender. No discurso de Alice não é o conteúdo curricular que se impõe à sua frente, Alice enfrenta a si mesma. Não existe conteúdo curricular por si só, é preciso agir pedagogicamente sobre o conteúdo e decidir curricularmente. Nesta direção, Alice precisa traduzir traduzindo-se.

Quanto mais ela odeia a matemática mais ela se entrega a construção curricular do ensino-aprendizagem da matemática, não parece irônica esta dinâmica? No entanto, não se trata de ironia. Trata-se de compreender o currículo como processo, a prática como construção e a tradução como força motriz desta prática curricular e tudo isto nos leva a mais uma ironia pedagógica: a professora que odeia matemática tem uma turma que além de não odiar a matemática, se desenvolvem muito bem neste componente curricular e que, sobretudo constroem junto com Alice práticas curriculares,

como resta claro no enunciado “*porque eles são bons também em matemática, aí eu vou aproveitando tudo né?*”.

Nesta direção, sua prática é aberta ao acontecimento curricular e seu discurso não se funda em princípios absolutos. O currículo não é propriedade da professora e o conhecimento não está num pedestal, fora do alcance da agência curricular dos alunos. Nesta dinâmica o movimento de tradução se manifesta como a superação de si e das limitações de seus saberes-fazeres. Embora empreendendo essa maestria curricular a professora se sente atordoada por uma dívida

Mas também se *Juliana* ver [nome fictício da professora que ministrou as disciplinas de Metodologia do Ensino da Matemática no curso de Pedagogia da UFPE CAA]... ela morre, tem horas que eu penso, que eu faço alguma coisa... e digo assim [para ela mesma] mas se *Juliana* vê uma coisa dessas [risos] mas, eu procuro aproveitar o máximo. (Entrevista, Alice, 05/08/2019)

A sua preocupação com a dívida da formação, com o suposto contrato de fidelidade com aquele discurso que se deveria respeitar e restituir o sentido remonta uma historicidade formativa que, por décadas, fora sustentada por um paradigma curricular prescritivo, que direciona e norteia e que pretende ser a última palavra sobre o sentido de currículo e a origem de toda e qualquer prática curricular. No entanto,

Diante da condição de infinitude do outro, é preciso pensar a tradução também como uma relação de interrupção, como uma relação de corte. E como todo recorte passa a valer o outro, cabe ao tradutor, então, reconhecer a condição em que ele opera esses cortes que fundam o outro da relação. Traduzir o outro, ao invés da idealização de um compromisso *mimético* com a totalidade e com a fidedignidade – horizonte muito distante da condição real em que a tradução (e qualquer outra prática discursiva) acontece enquanto prática de relação com o outro - reorienta-se, portanto, na direção de um compromisso metético com a atenção ao corte que assina o outro – princípio fundador de uma ética da escuta e de uma política do traduzir. (Cardozo, 2018, p.316)

Na trilha destas ideias, o reinventa-se a si mesma enquanto professora significa também criar uma relação de corte, se perdoar desta dívida que é impagável e que estará sempre lá. Ouvir e ao mesmo tempo se distanciar da tradição.

Ao enunciar “se Juliana ver uma coisa dessas...”, Alice retorna ao discurso formativo como um lugar intocável, mas que, apesar de intocável, ela tem sido infiel. No entanto, o papel da formação não é nos fornecer a garantia de *saber tudo*, de *ter certeza de tudo* e/ou *saber como agir diante de tudo*, no espaço-tempo formativo acessamos um horizonte discursivo.

São discursos que nos permitem entender as possibilidades de decisão, nos possibilitam saber o máximo possível para orientar – nunca programar- uma decisão, ainda que não seja possível saber *tudo*. [...] Esta impossibilidade é uma estrutura inarredicável de qualquer decisão. (Lopes, 2018, p.107)

É a agonística própria da construção pedagógico-curricular e isto não poderia ser diferente, pois

Se a responsabilidade não fosse infinita, se a cada vez que tenho que tomar uma decisão ética ou política em relação a outrem esta não fosse infinita, então eu não seria capaz de me comprometer em uma dívida infinita com cada singularidade. [...] como consequência, qualquer escolha que eu possa fazer, não posso dizer com boa consciência que fiz uma boa escolha ou que assumi minhas responsabilidades. (Derrida, 2016, p.132)

E a vida curricular nos leva a isso, aceitar a impossibilidade do descanço pedagógico, aceitar o inacabamento, a incompletude e o porvir e não associar a incerteza cotidiana à falta de intencionalidade e de finalidade. Muito pelo contrário, diante da imprevisibilidade e da indecidibilidade buscamos corporificar ao máximo em nossas práticas curriculares aquilo que pode nos traduzir da maneira mais fielmente infiel.

CONCLUSÕES

As reflexões trilhadas até aqui, nos aproximam do sentido de que traduzindo, o professor se traduz. Como se a prática curricular fosse um

“rasgar-se e remendar-se” como diria Guimarães Rosa (2009, p.83) sobre a vida, e a tradução fosse tanto o rasgo quanto o remendo. A relação de fidelidade infiel com os textos políticos, com os guias curriculares, com os livros e sequências didáticas que fazem parte dos cotidianos das professoras possibilita a tessitura de espaços-tempos de decisões curriculares que desafiam as professoras a, no ato mesmo de tradução curricular, traduzirem a si mesmas e a todos os discursos que compõem as suas formações discursivas. Assim, a tradução não é uma perspectiva, um método ou um momento e sim uma atitude política frente ao acontecimento curricular.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, Paraná. Editora UEPG, 2016.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. Tradução e o (ter) lugar da relação. IN: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (Orgs.) **Pensando a Política com Derrida** – responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo. Cortez Editora. 2018. p.285-321.

DERRIDA, Jacques. **Posições.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. IN: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo.** Tradução Victor Maia. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p.119-134.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista** - Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI, Madrid, 1987.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (Orgs.) **Pensando a Política com Derrida** – responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo. Cortez Editora. 2018.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. IN: MENDONÇA; Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014. pp.109-131.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia** (Terceiras Estórias). 9 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

TRANSDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ada Maria da Costa Melo¹
Luan Filipe Barbosa do Carmo²
Cibele Maria Lima Rodrigues³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Neste trabalho realizamos uma revisão de literatura (Cavalcante e Oliveira, 2020) com o objetivo de analisar as pesquisas que relacionam a prática pedagógica na educação física escolar (EFE) e a transdisciplinaridade. Para tanto, utilizamos como fonte a Plataforma Periódicos CAPES, delimitando publicações dos últimos 10 anos e utilizando como descritores os termos ‘educação física’ e ‘transdisciplinaridade’. Nessa busca, recuperamos 16 artigos dos quais apenas 04 correspondiam ao objetivo do estudo.

A perspectiva transdisciplinar apresenta uma mudança de paradigma para as ciências de uma forma geral e que influencia a educação de forma especial, rompendo com os postulados do positivismo e propondo uma visão holística. Essa discussão atravessa também a EFE, visto que ela foi influenciada, inicialmente, pelos pressupostos do positivismo que apontavam

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ FUNDAJ - PE, ada.melo@ufrpe.br
- 2 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ FUNDAJ - PE, luan.carmo@fundaj.gov.br
- 3 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal (PPGS - UFPE), cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

para uma prática “disciplinadora e higienista” (a busca da perfeição e o foco no rendimento), conforme Guiraldelli (2004).

Numa visão marxista, desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992), a educação física brasileira passa a ser vista como prática social transformadora. A abordagem transdisciplinar aponta para uma formação que inclui as dimensões física, social e psicológica, de forma integrada. Além disso, a proposta corresponde àquilo que está entre, através e além de qualquer disciplina, e se desenvolve a partir de três pilares: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (Nicolescu, 2007). Sendo assim, pode se estabelecer uma relação entre essa concepção e a prática da EFE.

2 DESENVOLVIMENTO

A revisão da literatura é uma investigação crítica das publicações científicas relevantes para um tema específico, ela serve para coletar, analisar, interpretar e sintetizar todos os conhecimentos disponíveis sobre um problema de pesquisa (Cavalcante e Oliveira, 2020). A partir de um estudo de caso, Paula e Suanno (2016) identificaram a proximidade entre a prática pedagógica e a transdisciplinaridade no tocante à formação humana dos estudantes, concluindo que a EFE tem uma contribuição significativa nesse desenvolvimento quando consegue aliar a valorização das emoções, a multirreferencialidade e a cooperação, pois assim, os indivíduos conseguem cuidar de si e do que há ao seu redor, dentro e fora de sala.

Sbeghen, Tavares e Wittizorecki (2017) apresentam a prática pedagógica, a partir da ótica dos professores de educação física, analisando a construção das práticas pedagógicas integradas relacionadas à transdisciplinaridade. A partir de entrevistas, identificaram que as limitações dos professores são referentes ao planejamento e ao desenvolvimento das propostas transdisciplinares. Os docentes entrevistados atribuem as dificuldades geradas a fatores como: estrutura física escolar, o clima, o tempo, a falta de motivação para elaboração de novas aulas e até mesmo a relação com os colegas de trabalho. Os entrevistados citam também a falta de engajamento dos estudantes para a prática corporal e a falta de conhecimento dos docentes quanto à prática transdisciplinar (Sbeghen,

Tavares e Wittizorecki, 2017). Ainda assim, consideram como importante a transdisciplinaridade pela sua possibilidade em gerar um aprendizado diferenciado entre docentes e estudantes.

Em consonância com o estudo anterior, na pesquisa exploratória realizada por Sopelsa, Trevisol e Mello (2015) abordaram a transdisciplinaridade a partir dos processos de ensino e aprendizagem, para isso, buscaram refletir sobre os textos de Edgar Morin, Hilton Japiassu, Akiko Santos, Pierre Weil e Basarab Nicolescu com 150 alunos dos cursos de pedagogia e educação física. Os estudantes pontuaram a apropriação desse conteúdo apenas a partir das discussões realizadas durante o estudo, o que corrobora com os resultados do estudo anterior, de que a transdisciplinaridade não está tão presente na prática pedagógica pelo reducionismo curricular das instituições, tanto de ensino superior como do ensino básico.

No que tange à inserção da EFE em um currículo transdisciplinar, Caselli e Ferraz (2017) identificaram os limites e possibilidades a partir das observações dos professores sobre o programa transdisciplinar. A justificativa para tal busca se apresenta a partir do pressuposto de que a fragmentação dos conteúdos de ensino não atende às necessidades de uma nova escola e uma nova sociedade. A pesquisa foi realizada em um colégio particular que oferece o programa de educação transdisciplinar. Foram entrevistadas três professoras que demonstraram pouca familiaridade com a temática, conseguindo manter a prática a partir da familiaridade adquirida com o tempo e classificando o currículo transdisciplinar apenas como diferente dos demais.

Caselli e Ferraz (2017) relatam as limitações e os avanços relacionados à aplicação da transdisciplinaridade. Dos percalços citados, o primeiro consiste em conseguir encontrar uma conexão com a unidade de investigação e a dificuldade de organizar os conteúdos devido às várias possibilidades de articulação. Outro aspecto se refere à mistura de conteúdos que pode acabar proporcionando a perda do foco do assunto específico da disciplina. E ainda apontam a dificuldade de realização de um planejamento antecipado a partir do modelo da escola e de cumprir o planejado a partir das questões cotidianas. E, por último, a dificuldade

causada pela formação fragmentada que não aborda os temas dos currículos integrados e da transdisciplinaridade.

Dentro dos aspectos positivos identificados por eles (*idem*), apontam a forma com que a transdisciplinaridade auxilia na organização dos conhecimentos disciplinares. Assinalam que a participação nas reuniões de planejamento colaborativo funciona como um modelo mais construtivo e reflexivo de currículo e a melhora na compreensão da estrutura organizacional. Trouxe para os professores de educação física uma visão mais ampla e integrada de educação. Por fim, os autores (*ibid*) concluíram que esse tipo de programa gera uma valorização humana e age como transformador social, e que, para isso, é necessário que seja desenvolvido o seu pensamento crítico, para que assim possa lidar com a complexidade da vida.

3 CONCLUSÕES

As reflexões advindas dos estudos consultados proporcionam uma visão abrangente sobre a relação entre a prática pedagógica e a transdisciplinaridade no contexto da Educação Física Escolar. A partir das análises realizadas por Paula e Suanno (2016), Sbeghen, Tavares e

Wittizorecki (2017), Sopelsa, Trevisol, Mello (2015) e Caselli e Ferraz (2017), emerge a constatação de que a transdisciplinaridade representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade significativa para a área educacional. Dessa forma, os estudos convergem ao destacar que, embora a transdisciplinaridade possa enriquecer o aprendizado ao promover uma visão integrada/complexa do conhecimento, ela enfrenta desafios substanciais em sua aplicação prática, como superar as barreiras institucionais, promover maior engajamento dos professores e alunos, e integrar efetivamente os princípios transdisciplinares no currículo. Estes podem ser considerados pontos cruciais para o avanço da transdisciplinaridade na prática pedagógica da EFE.

Por fim, conclui-se que os trabalhos apontam a aceitação dos professores em relação à transdisciplinaridade na prática docente, acreditando na sua potencialidade em construir uma educação que considere os estudantes de forma integral.

4 REFERÊNCIAS

CASELLI, Álvaro José; FERRAZ, Osvaldo Luiz. A educação física articulada ao currículo transdisciplinar:: limites e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 3, p. 583–600, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/148566>.. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos De Revisão Bibliográfica Nos Estudos Científicos. Psicologia em Revista, Minas Gerais, v. 26, n. 1, p. 83-102, 13 abr. 2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

NICOLESCU, Basarab Nicolau. **Um Novo Tipo De Conhecimento – Transdisciplinaridade**. p.1-10. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PAULA, Marcos Vinicius Guimarães; SUANNO, João Henrique. Transdisciplinaridade e educação física escolar: reflexões para o desenvolvimento humano. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 437–453, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42323>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SBEGHEN, Isadora Loch; TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Desafios sob perspectivas docentes: limitações para o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Integradas em meio a escolas. Revista Didática Sistêmica, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 1, p. 29–39, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsist/article/view/7166>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOPELSA, Ortenila; TREVISOL, Marcio Giusti; MELLO, Regina Oneda. Transdisciplinaridade como base para reconstrução dos saberes docentes no ensino fundamental com vistas à qualidade da educação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 95–106, 2015.

SOUZA, Luanda Nogueira; LUNA Christiane Freitas. Hierarquização dos saberes na escola: desafios e perspectivas para Educação Física. *Revista Digital*, Buenos Aires, n.142, p.1, 2010.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: O ESTÁGIO E AS MUITAS VOZES

Suzany Vitória Feitosa de Brito¹
Ávya Nascimento Alves Costa²

INTRODUÇÃO O ESTÁGIO E SUA INVENCIONÁTICA

Esse relato intitulado “Vivências e experiências: o estágio e as muitas vozes”, foi desenvolvido durante a disciplina de Estágio Supervisionado no ensino fundamental 1 com orientação da professora Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. A escola-campo do estágio funciona em tempo integral no município de Caruaru-PE e acampa do 1º ao 5º ano dos anos iniciais, sendo um espaço ativo em suas várias movimentações, repleto de sons e expressões das crianças durante suas atividades ao longo do dia, convidando-nos desde o primeiro momento a ter uma escuta atenta, que segundo Cardozo “[...] é dar atenção a esse algo distinto, é esforçar-se para ouvir, é procurar ouvir” (2013, p. 311).

Desse modo, o estágio supervisionado surgiu com o objetivo de compreender as práticas educativas nos ambientes escolares, e com isso, tornou-se um momento significativo na trajetória acadêmica dos graduandos em licenciatura. Para além de compreender as práticas educativas, pode-se dizer que o estágio proporciona movimentos e experiências que

1 Graduanda do curso de pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Email: suzany.vfbrito@ufpe.br

2 Graduanda do curso de pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Email: avya.nascimento@ufpe.br

contribuem para a formação do ser professor, mas afinal, o que seria o estágio supervisionado?

Segundo Almeida, Mendes e Azevedo (2019, p.111) o estágio é “um momento específico de formação voltado para a prática como complemento à formação inicial”, mas para além da prática, as autoras também discorrem que há uma interação e diálogo da teoria com a prática nesse momento, compreendendo que a reflexão e ação não podem ser separadas na vivência em sala de aula, já que esse diálogo é contínuo e participante do dia a dia dos espaços escolares.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o diálogo da ação-reflexão é o que compõe o movimento do estágio, tornando-o o articulador e potencializador das primeiras vivências no ambiente profissional, e das relações entre a teoria-prática e seus desafios (Almeida, Mendes, Azevedo, 2019, p.114).

É nesse sentido que objetivamos relatar e dialogar a teoria com a prática nas experiências no estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciando um espaço para a invenção que nos indica Manoel de Barros em seu poema “O apanhador de desperdícios” (2018, p.25), como um espaço para abrir-se a criatividade e capacidade de uma escuta atenta aos movimentos desimportantes que expressam uma ação pedagógica significativa.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DESCORTINANDO A ESCOLA E ESCUTANDO AS MUITAS VOZES

É nesse caminho que planejamos uma aula fundamentada no poema de Manoel de Barros (2018), compreendendo que trabalharíamos com as turmas do primeiro e/ou segundo ano. Dessa forma, construímos o poema em formato de livro com imagens dos animais que são comentados para apresentar às crianças com mais ludicidade, iniciando assim com a turma do primeiro ano.

Desenvolvemos a leitura do livro de forma participativa, fazendo perguntas sobre o que o autor falava e mostrando as imagens, as quais eram as primeiras coisas que eles comentavam quando virávamos a página. Assim, como Barros apresenta no poema sua concepção de coisas desimportantes

que para ele são relevantes, fizemos a pergunta para a turma de forma que eles falassem de coisas que gostavam mas que não era tão importante para outras pessoas, com a finalidade de exercitar a imaginação e a compreensão através da exploração das pequenas coisas que podem parecer desimportantes à primeira vista, mas que, na verdade, possuem grande relevância.

A princípio, ficaram pensativos por um tempo sobre o que seria importante e demos um exemplo de uma das docentes em formação: “Eu acho muito importante olhar para o céu”, após o exemplo tivemos respostas como: “eu gosto muito de brincar de boneca”; “eu gosto de desenhar” e até mesmo uma criança que falou: “eu gosto de falar com Papai do céu quando eu olho para o céu”. Desse modo, tivemos várias respostas de coisas importantes que para outras pessoas podem não ter o mesmo valor, trabalhando nesse momento a escuta atenta para além do apenas ouvir, sendo a escuta entre as crianças e das docentes para com a turma.

Após a leitura, propomos o trabalho de cada um com sua invenção, para que desenvolvessem animais super heróis com características e poderes relevantes para eles, e assim tivemos vários desenhos coloridos e diferentes, de tartarugas voadoras, caranguejos gigantes, unicórnio bem coloridos, borboletas diversificadas, dentre outros, com direito a recebermos alguns deles como recordação da aula, e de alguns outros, foram deixados registrados no caderno.

Ainda no campo, tivemos a oportunidade de acompanharmos uma turma do segundo ano. Assim, buscamos desenvolver uma aula participativa utilizando o livro “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque. Compreendendo que a turma está em processo de alfabetização, trabalhamos através da leitura do livro a construção de palavras de forma coletiva e dinâmica, além de praticar a imaginação por meio da contação da história.

Dessa forma, organizamos a sala e solicitamos que fizéssemos uma roda no chão para descobrir o que estava dentro da caixa vermelha que tinha por título “O que será?”. Após, algumas começaram a levantar as hipóteses do que eles achavam que teria ali, disseram que poderia ter brinquedo ou doces, e até mesmo histórias. E assim foram falando com suas muitas vozes até revelarmos, por fim, o mistério da caixa.

Fizemos a leitura do livro com a participação de todos, interagindo com os elementos e assuntos que a história apresentava. Ao fim da história, e com o assunto do “lobo” que virou “bolo” trocando as sílabas, iniciamos a dinâmica da construção de palavras. Em uma caixa pequena ornamentada colocamos várias sílabas simples, as quais apareceram nas palavras do livro, e explicamos a dinâmica: a caixa iria sendo passada de mão em mão enquanto cantávamos uma cantiga, e ao pararmos de cantar a criança que tivesse com a caixa tiraria um papel e juntamente com os colegas diriam palavras com aquela sílaba, sendo estas, registradas no quadro com o objetivo de serem utilizadas para a reconstrução daquela história que agora seria inventada pela turma.

Entretanto, após algumas rodadas, tivemos que lidar com a flexibilidade do planejamento e o replanejamento do percurso (Farias, 2011), pois já era o final da tarde e perto da saída dos estudantes, logo, ficamos muito mais agitados.

Assim, como é destacado por Veiga (2008), a aula não é um receituário simplista, que segue com movimentos roteirizados, mas um trabalho criativo e atento ao ingovernável, pois deve ser concebida como um espaço de criatividade e sensibilidade, onde o não planejado é levado em consideração. Dessa forma, pudemos desenvolver a flexibilidade do planejamento e da aula a partir da colaboração dos estudantes e do espaço-tempo da sala, finalizando com uma roda de conversa sobre o que teríamos produzido e aprendido naquela tarde.

RESULTADOS OS CAMINHOS DO APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Retornando ao objetivo do estágio como formador e as vivências em sala de aula, podemos observar um caminho vasto de construção e reconstrução docente, possibilitando a vivência do diálogo teoria e prática na experiência e na construção do relatório. O olhar, o escutar, o sentir, o experienciar, o planejar e vivenciar foram bem mais intensos no dia a dia de uma escola. Pudemos conhecer salas de aulas diferentes, diversas crianças, outras metodologias na prática dos professores e desenvolver

com os estudantes aulas dinâmicas e diferentes com o objetivo de contribuir com seus aprendizados.

Sendo assim, voltamos ao poema de Manoel de Barros e podemos dizer que nossos silêncios foram transformados e ressignificados pelas várias vozes na sala de aula, que no quintal maior que o mundo as pequenas coisas desimportantes tornaram-se criações exuberantes na invenção de cada criança, e por fim, as palavras fatigadas de informar converteram-se em risadas, falas e dinâmica.

Nossas vozes tornaram-se mais ativas e pudemos compreender que não há apenas um caminho, e sim, caminhos para o apanhador de desperdício. Esses caminhos dependem de onde queremos ir, podendo contemplar que o simples do imaginar e inventar contribui significativamente com o aprendizado, e este, por sua vez, traz para as várias vozes o formato de canto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MENDES, Solange Alves de Oliveira; AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo. **O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**: O apanhador de desperdícios. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. **“Tradução e o (ter) lugar da relação”**. Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir. Lopes, Alice Casimiro; Siscar, Marcos (org.). São Paulo: Cortez, 2018, pp.285-321.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Didática e Docência** – Aprendendo a Profissão. Brasília – DF. Liber Livro. 2011.

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula:** um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.



9º **epePE**

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

04

FORMAÇÃO DOCENTE

“NEM TRISTE, NEM LOUCA, NEM MÁ”: RELATO DO TRAJETO PARA O TRATO COM A ORALIDADE EM NARRATIVA CINEMATOGRAFICA

Cristiane Severina da Paixão¹
Débora Amorim Gomes Costa-Maciel²

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo expor a minha vivência da oficina pedagógica “Nem triste, nem louca, nem má”, realizada em uma escola privada do município de Camaragibe/PE, com discentes do 1º ano do Ensino Médio. Essa ação foi desenvolvida durante o processo de coleta de dados para a conclusão da dissertação em formato multiartigos do Mestrado Profissional em Educação – Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – PPGE/UPE – *Campus* Mata Norte. Partindo de uma abordagem metodológica qualitativa e utilizando as oficinas como instrumento pedagógico para coleta de dados, o texto apresenta as percepções de discentes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola regular acerca das dimensões da oralidade ligadas a aspectos multimodais/multissemióticos e como estas contribuem para a construção do papel associado à figura da madrasta na narrativa cinematográfica. Os resultados da oficina pedagógica revelaram a percepção que o coletivo sala, dentro das atividades propostas, consegue visualizar as questões ligados ao oral e aos aspectos cinésicos como elementos importantes na construção de sentido e, dentro

1 Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco – PE cppaixaope@gmail.com

2 Professora Dr.ª do PPGE/UPE, Universidade de Pernambuco - PE, debora.amorim@upe.br

da problemática com a figura da madrasta, permitiram a problematização e a conscientização dos olhares que confrontam essa visão secular que se estabeleceu em torno da figura da madrasta, combatendo estereótipos construídos por uma sociedade marcada pelo patriarcado. Além disso, a aplicação dessa oficina pedagógica foi o despertar para a criação do “CineClub Zé de Quelé”, que recebeu esse nome em homenagem ao dono e fundador da instituição *lócus* para essa pesquisa, alcançando, portanto, uma inserção social que agregou à referida instituição um espaço formal de se pensar sobre as dimensões objeto deste trabalho.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O movimento propositivo de iniciação da oficina pedagógica e coleta de dados se estruturou com grande participação dos/das alunos/as envolvidos/as. A escolha pela instituição *lócus* de aplicação da pesquisa se deu, inicialmente, pela minha posição como professora atuante na escola, e pela sensibilidade da gestão e demais colaboradores da instituição em acolher esse projeto. A seleção da turma e do ano letivo foi baseada, em primeiro lugar, na minha atuação como professora do componente curricular de Língua Portuguesa e pelo envolvimento que esses iniciam como o gênero conto e com as produções cinematográficas caracterizadas como *live actions*. Dos 25 alunos que compõem essa turma, 13 participaram da oficina - sendo 9(nove) meninas e 4(quatro) meninos - uma vez que a oficina foi realizada no contraturno. Os/as participantes tinham entre 14 e 16 anos de idade, completos ou a completar. É relevante destacar que, por razões éticas e respeitando o gênero social de cada participante, todas as pessoas envolvidas no processo de coleta de dados receberam nomes fictícios. A proposta da oficina pedagógica foi organizada da seguinte maneira:

Quadro 1 – Roteiro da oficina pedagógica

ENCONTROS	PROPOSTA
1º Encontro	<p>Proposta de atividade: Apresentação e acolhida do grupo. Duração: 2 horas aula Metodologia: Nesse primeiro momento, procedemos com uma breve apresentação da oficina, bem como a razão de sua estruturação, a sua importância e objetivos futuros, dentre eles, a elaboração do produto dessa pesquisa. Sensibilização com a canção “Triste, louca ou Má”, de Francisco, <i>el hombre</i>. Do coletivo-sala, alguns conheciam a canção, mas não conheciam o clipe. Para minha surpresa, a grande maioria não conhecia nenhum dos dois. Nesse movimento de escuta e de partilha, o que mais nos impactou foi o fato de que aqueles/as alunos/as que conheciam a canção não conseguiam acessar claramente do que a canção falava. A partir de um segundo momentos, alguns iniciam comentários paralelos e uma das questões levantadas é sobre a representatividade da letra da canção em relação ao videoclipe e as figuras femininas que ali apareciam. Esse momento final possibilitou que os/as participantes pudessem compartilhar experiências de cunho pessoal e, principalmente, familiar.</p>
2º encontro	<p>Proposta de atividade: Proporcionar ao coletivo sala um panorama do papel feminino ao longo da história a partir de letras de canções e dinâmica em grupo. Duração: 3 horas/aula Metodologia: Para o desenvolvimento dessa etapa, houve uma breve retomada ao encontro anterior e seguimos com a escuta de canções que tem a figura feminina em destaque, entre elas, “Amélia”, de Ataulfo Alves e “Desconstruindo Amélia”, de Pitty. As duas canções foram problematizadas a partir de um perfil “Amélia” conhecido popularmente pela sociedade e a sua relação com os papeis femininos na sociedade.</p>
3º encontro	<p>Proposta de atividade: Aplicar o jogo “Quem sou eu?”. Duração: 3 horas/aula Metodologia: Exibimos vídeos curtos que destacam o protagonismo feminino e discutimos brevemente a apresentação e temática do livro “Mulheres incríveis que mudaram o mundo”, organizado pela Editora Ciranda Cultural. Aplicamos o jogo “Quem sou eu”, no qual os/as estudantes descobrem de qual mulher se trata a partir dos seus feitos como pesquisadora, por exemplo, e não por uma característica física.</p>
4º encontro	<p>Proposta de atividade: Exibição orientada do filme “Cinderela”. Duração: 4 horas/aula Metodologia: Iniciamos esse momento com um resgate dessa narrativa na infância dos/as alunos/as, visto que esse conto/filme fez parte da infância de muitos/as dos/as discentes. Foi preparado um local agradável com café e bolachas para que o filme fosse exibido. Nessa exibição, os/as alunos/as foram orientados/das a observarem as figuras femininas na narrativa e a estabelecer um contraste entre essas, buscando identificar os elementos que constituem os aspectos do oral na narrativa.</p> <p>Sinopse: Ella (Lilly James) ganha o apelido de Cinderela após a trágica morte de seu pai, sendo obrigada a trabalhar como empregada na própria casa para sua terrível madrasta, Lady Tremaine (Cate Blanchett), e suas filhas Anastasia e Drisella. Apesar disso, seu otimismo com a vida continua intacto. Passeando na</p>

ENCONTROS	PROPOSTA
4º encontro (continuação)	<p>na floresta, ela se encanta por um corajoso estranho (Richard Madden), sem desconfiar que ele é o príncipe do castelo. Cinderela recebe um convite para o grande baile e acredita que pode voltar a encontrar sua alma gêmea, mas seus planos vão por água abaixo quando a madrasta má rasga seu vestido. Agora, será preciso uma fada madrinha (Helena Bonham Carter) para mudar o seu destino. Fonte: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-182022/. Acesso em 24/04/2023.</p>
5º encontro	<p>Proposta de atividade: Discutir a narrativa fílmica e como as dimensões multimodais do oral contribuem para a construção da figura da madrasta. Duração: 4 horas/aula Metodologia: Nesta etapa, a discussão foi voltada para a narrativa fílmica com um olhar atento aos elementos que são próprios do texto oral, tais como os elementos cinésicos e multissemióticos. Nesse momento, foi trabalhado com os/as alunos/as como o uso dos aspectos da oralidade contribuem na construção das figuras femininas na narrativa, de maneira mais específica para a figura da madrasta e como esta associa-se à figura da maldade. Ao final, construímos uma nuvem de palavras intitulada “Nem triste, nem louca, nem má!” com os termos de relevância e que foram aprendidos ao longo desses encontros. Imagem 1 – Nuvem de palavras Fonte: A autora</p>
6º encontro	<p>Produção final: Produzir o painel “Nem triste, nem louca, nem má!” Duração: 4 horas/aula Metodologia: Nesse último encontro foi construído o painel com textos multimodais, que representam toda a discussão construída em torno da temática abordada neste trabalho. Durante a confecção desse cartaz, os/as alunos/as fizeram a escuta de diversas canções que retratam a temática da mulher, dentre elas, destacamos Pagu, interpretada por Maria Rita e Amarelo, Azul e Branco, interpretada pela dupla Ana Vitória e a cantora Rita Lee. Imagem 2: Exposição cartaz final Fonte: A autora (2023) Imagem 3: Coletivo envolvido na coleta de dados Fonte: A autora (2023)</p>

Fonte: A autora

3 RESULTADOS

A vivência na oficina pedagógica revelou-se não apenas como um componente integral do processo de coleta de dados, mas também como uma experiência enriquecedora ao lidar com temas complexos, como a misoginia, o sexismo e o patriarcado, a partir da análise de uma obra cinematográfica, mas que se desenrola para as relações sociais de maneira ampla. Ao interagir com os/as estudantes do 1º ano do Ensino Médio,

podemos perceber de forma madura uma consciência do coletivo em relação a abordagens pedagógicas inovadoras e sensíveis às questões sociais e emocionais. A oficina proporcionou um espaço de diálogo e reflexão sobre temas, para alguns dos participantes de grande complexidade devido a presença de uma madrasta em uma realidade familiar, promovendo não apenas a troca de conhecimentos, mas também a construção de laços afetivos e a compreensão mais profunda das dinâmicas escolares. Assim, a participação neste momento de troca e partilha não apenas contribuiu para a qualidade dos dados coletados, mas também reforçou a importância de estratégias pedagógicas que considerem as dimensões emocionais e sociais dos estudantes. Essa experiência ressalta a necessidade contínua de promover abordagens inovadoras e inclusivas no ambiente educacional, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem estar e a formação integral dos/as alunos/as.

A CONTRIBUIÇÃO DE UM ESTÁGIO EXTRACURRICULAR NO CONSELHO REGIONAL DE QUÍMICA: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Nicoli Cordeiro Ferreira¹

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, a partir de um *estudo de caso*, objetiva analisar a contribuição de um *estágio extracurricular*² no percurso de formação profissional de uma futura docente, com habilitação para atuar na Educação. Os dados de análise são oriundos de atividades desenvolvidas por uma estudante de Licenciatura em Química no Conselho Regional de Química da 1ª Região³ (Recife-PE), realizada durante o primeiro semestre de 2024.

A hipótese parte da prerrogativa de que a *práxis* pode proporcionar uma *aprendizagem significativa*, ao compreender, no âmbito da Psicologia da Aprendizagem, a relevância de experiências práticas e motivacionais,

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, nicoli.ferreira.09@outlook.com.br

2 Agradecimentos à docente Maria José de Filgueiras Gomes, Doutora em Química Analítica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que orientou a autora no processo de escrita deste trabalho e durante o estágio extracurricular.

3 Agradecimentos à Ana Catarina Gomes de Amorim, Mestre em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE. Bacharel em Química Industrial pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, que auxiliou e supervisionou o estágio no CRQ-1.

gerando *pontos de ancoragem* para consolidação de novos conhecimentos (Bock; Furtado; Teixeira, 2018).

Em contexto de formação inicial de professores de Química, corrobora-se com o Projeto Pedagógico do Curso, na compreensão de que o estágio “visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a sua formação cidadã e para o trabalho” (UFRPE, 2019, p.200).

O estudo está estruturado de forma a apresentar as *aprendizagens significativas*, ocorridas em relação às normativas legais que regem a atuação do Conselho Profissional e a Profissão do Químico, no período do estágio.⁴

2 DESENVOLVIMENTO

A realização deste trabalho foi fundamentada em análise qualitativa e apresenta dados de uma pesquisa exploratória (Prodanov; Freitas, 2013), com reflexões a partir da *práxis* cotidiana de um estudante da Licenciatura em Química atuando em atividades de suporte técnico e administrativo ao setor de Fiscalização do CRQ-1.

Os destaques das *aprendizagens significativas* foram:

1. A ampliação dos conhecimentos normativos e legais sobre a importância dos Conselhos Profissionais;
2. A relevância do profissional da química atuando na sociedade
3. A visibilidade do profissional licenciado como um Químico e suas atribuições.

4 Agradecimentos à docente Dr^a Giselle Nanes (Departamento de Educação | UFRPE), que acompanhou e revisou o processo de escrita deste trabalho, a partir de atividades do Projeto de Ensino (Mentoria Motivacional no cenário pós-pandemia da COVID-19: Acompanhamento Universitário de Estudantes de Química da UFRPE), do qual a primeira autora também é integrante.

NORMATIVA DO SISTEMA CFQ/CRQS E A LICENCIATURA EM QUÍMICA

Os conselhos profissionais foram legalizados com o objetivo de regulamentar o exercício da profissão de suas respectivas categorias profissionais. Com o intuito geral de oferecer para a sociedade profissionais capacitados e qualificados a partir de suas formações acadêmicas. Foram designados a estes conselhos a função de fiscalizar, disciplinar, registrar e acompanhar as atividades desempenhadas por profissionais e colaboradores, garantindo que o exercício da profissão, a qual se vinculam, seja realizado por cidadãos devidamente formados e habilitados.

Seguindo a gênese da criação dos conselhos profissionais, o Conselho Profissional de Química foi instituído por meio da Lei n.2.800, de 18 de junho de 1956, que rege a fundamentação do Conselho Federal de Química, sendo uma autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, com atuação local viabilizada através dos Conselhos Regionais de Química constituindo o sistema CFQ/CRQS.

A fiscalização do exercício da Profissão do Químico e demais colaboradores cabe ao Conselho Federal de Química e aos Conselhos Regionais de Química, como exposto no Art.1º da lei em questão. As atribuições que ficam sob a incumbência do sistema CFQ/CRQS também estão deliberadas na estrutura do dispositivo legal (Brasil, 1956).

As competências que conferem ao CFQ, associadamente com a análise dos currículos acadêmicos e com regimento do Decreto-lei n.5.452, de 1 de maio de 1943 - Consolidação das Leis do Trabalho, Título III, Capítulo I, Seção XIII - estabelecem as atribuições do exercício da profissão de químico, explicitadas no Art. 1º da Resolução Normativa n.36, de 25 de abril de 1974.

Com a resolução das atribuições do exercício da Profissão de Químico, designada por modalidades, é de fácil compreensão as funções que o mesmo pode ter a partir de seu currículo acadêmico e da formação adquirida mediante a sua graduação ou curso técnico. De acordo com o Art 5º da RN n.36, o profissional que tem seu currículo correspondente ao curso de “Química”, sendo bacharel ou licenciatura, compete o desempenho

dos números 01 a 07 do Art.1º desta Resolução Normativa. Dentre as quais destaca-se:

1. A realização de análises química e físico-química;
2. O desempenho de cargos e funções técnicas;
3. A habilidade para o exercício do magistério (Brasil, 1974).

De acordo com o PPC de Química (UFRPE, 2019), o curso é voltado para a Licenciatura e tem como objetivo geral a formação de professores para educação básica com foco no ensino fundamental e ensino médio, em diferentes esferas. O perfil do profissional egresso visa uma formação sólida e abrangente em conteúdos diversos do campo da Química, e com habilitação para atuar em diferentes espaços institucionais e níveis educacionais.

Ainda, o egresso licenciado em Química pode atuar em diversos espaços, sendo eles:

1. Escolas públicas e privadas de diferentes níveis educacionais;
2. Desenvolvimento de processos educativos;
3. Gestão de instituições educativas formais e não formais;
4. Secretarias de educação, consultorias educacionais;
5. Cooperativas de ensino bem como podem atuar em universidades e centros de pesquisa, órgãos de ciência, tecnologia e meio ambiente.

De forma geral, a composição curricular de uma Graduação de Licenciatura é voltada para que os discentes sejam preparados para viver a docência, e muitas das disciplinas são voltadas para o ensino. No entanto, ressalta-se que a Licenciatura em Química exige que este estudante tenha conhecimentos da Química que sejam superiores aos do ensino médio para que possa lecionar na Educação Básica.

Dessa maneira, destaca-se que o currículo de natureza “Química”, que alcança conhecimentos de Química em sua disposição profissional, integra este profissional licenciado ao nicho de profissionais capacitados para atuar na área da Química. Assim, o licenciado também está amparado pelos preceitos estabelecidos pela legislação que rege o sistema CFQ/CRQs e defende os interesses de sua formação acadêmica (Brasil, 1974).

3 CONCLUSÕES

O presente trabalho analisou criticamente os benefícios de realização de um estágio extracurricular em Conselho Profissional da respectiva área de Formação. As *aprendizagens significativas*, acerca das normatizações que regem o profissional da química, possibilitaram acompanhar, de maneira mais qualificada, o trabalho desenvolvido no setor de fiscalização de empresas e profissionais de Química do Conselho Regional de Química-1ª Região.

Por fim, em relação a formação do estagiário que será um professor de química, pode-se afirmar a profícua contribuição deste *estágio extra-curricular*, que permitiu uma visão mais abrangente acerca dos direitos e normatizações que regem a profissão de um licenciado. Inclusive o conhecimento de que o licenciado em química possui capacitação não apenas para atuar na educação básica, mas terá espaço para novas oportunidades de carreira, assunto ainda pouco discutido nos cursos de licenciatura e nas universidades. O mercado de trabalho oferece uma gama de opções para atuar em outros campos, como indústrias, laboratórios, pesquisa, entre outros.

4 REFERÊNCIAS

BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 19a ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL [Lei nº 2.800, de 18 de junho de 1956] **Cria os Conselhos Federal e Regionais de Química, dispõe sobre o exercício da profissão de químico, e dá outras providências**. Disponível: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=2800&ano=1956&ato=319EzZU50dNRVt09>. Acesso em 02 de Julho de 2024.

BRASIL [Resolução Normativa nº 36, de 25 de abril de 1974] **Dá atribuições aos profissionais da Química e estabelece critérios para concessão das mesmas, em substituição à Resolução Normativa nº 26**. Disponível: <https://cfq.org.br/wp-content/uploads/2018/12/>

Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-n%C2%BA-36-de-25-de-abril-de-1974666666666666.pdf

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

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Planejamento e

DESENVOLVIMENTO Institucional. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química | UFRPE**. Recife: EDUFRPE, 2019.

A EXPERIÊNCIA DE RUPTURA E TRANSIÇÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR

Daniel Victor Rodrigues da Silva¹

Tatiana Alves de Melo Valério²

Renato Castro de Santana³

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência da disciplina de estágio curricular supervisionado I, da Licenciatura em Música do Instituto Federal de Pernambuco *Campus* Belo Jardim, ocorrido sob a coordenação de docentes do curso e a supervisão dos professores(as) da escola campo de estágio, no 1º semestre letivo de 2024. Seu objetivo é apresentar as vivências do estágio curricular I, tomadas a partir das noções de ruptura e transição (Zittoun, 2012) nas trajetórias de formação docente de estudantes-estagiários(as).

O estágio foi realizado em uma escola municipal da cidade de Belo Jardim/PE, por meio da diagnose, da formação pedagógica, da observação e das oficinas pedagógicas (regência) focalizadas na educação musical, com ênfase na inclusão de crianças com deficiência. É importante destacar que a mencionada escola foi fundada em 2024, reunindo duas escolas antigas do município, e almejando tornar-se referência na

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, dvs3@discente.ifpe.edu.br

2 Professora e Pesquisadora do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, tatiana.valerio@belojardim.ifpe.edu.br

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, rcs21@discente.ifpe.edu.br

educação inclusiva, para diminuição da evasão e remoção das barreiras em prol da aprendizagem, uma vez que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola reconhece a diversidade como um valor em si mesmo e reforça a necessidade da redução da categorização para erradicação da tipificação que exclui o aluno⁴.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Antes de iniciar os estágios, realizou-se uma reunião (Figura 1) no campus com o gerente de ensino do município, em 14 de março. Ele apresentou o Planejamento Municipal de Ensino, as diretrizes educacionais municipais e o funcionamento dos projetos, especialmente na área musical. Na ocasião, foi selecionada a escola campo de estágio.

Figura 1: Reunião entre o IFPE Campus Belo Jardim e a Gerência Municipal de Ensino



Fonte: própria

Além da proximidade com o nosso campus, a escola ofereceu uma oportunidade ímpar aos estudantes no que se refere à educação inclusiva, através de experiências pedagógicas teóricas e práticas, bem como a participação dos(as) estagiários(as) na formação continuada ofertada aos docentes e profissionais de apoio da instituição. Alguns dias após a

4 BELO JARDIM. Secretária de educação, esportes e tecnologia. **Projeto Político Pedagógico** - PPP. 2024.

reunião mencionada, obtivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

2.1 ADENTRANDO A ESCOLA

Em nosso primeiro contato com a instituição, ocorreu uma reunião com a equipe gestora da escola. O coordenador de educação inclusiva apresentou, detalhadamente, as ações pedagógicas inclusivas da escola, enfatizando os princípios orientadores. Esse momento foi marcado pela ampla discussão entre os presentes, configurando-se como um espaço rico de aprendizagem sobre educação inclusiva para os discentes. Ao término da reunião, houve uma discussão entre as professoras-coordenadoras de estágio e os discentes sobre a possibilidade de ressignificar a organização do estágio I, ampliando seus objetivos para além da observação. O intuito era oportunizar aos estagiários(as) não só a observação das aulas, mas integrar minimamente a regência, através de práticas musicais planejadas e pautadas na inclusão das crianças. Esse novo formato para o estágio I foi algo inteiramente novo.

2.2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para o desenvolvimento das atividades de observação e regência foram dados dois passos iniciais, a saber: a participação em duas formações pedagógicas, sendo a primeira com os profissionais de apoio e a segunda focada no Transtorno do Espectro Autistas (TEA). É importante destacar que o Estágio I faz parte do 5º período do curso e que o componente curricular Educação Inclusiva é ofertado apenas no 7º período. Mesmo já tendo vivenciado os componentes curriculares Psicologia da Educação I e II, os estudantes ainda não haviam realizado estudos sistemáticos nessa área específica. O estudo de um egresso da licenciatura⁵ aponta as dificuldades por ele experienciadas, ao se deparar com estudantes com

5 ANJOS, Edson Silva dos. **Trajetória de vida de um estagiário frente à expectativa de incluir pessoas com deficiências nas aulas de música**. 2021. Relatório de pesquisa (PIBIC Superior) - Licenciatura em Música, IFPE Campus Belo Jardim, Belo Jardim/PE.

deficiência em seus primeiros estágios e não saber como agir para incluir tais estudantes, uma vez que não vivenciara até então, o componente curricular educação inclusiva.

A escola campo de estágio, com sua proposta pedagógica inclusiva, e sabedora da necessidade de formar as professoras e profissionais de apoio (cuidadoras) para um fazer docente coerente com sua missão inclusiva, avança e possibilita àqueles que chegam à instituição, uma formação cuidadosa de impacto significativo na vida escolar de seus estudantes. Para os estagiários(as), as formações ofertadas pela escola foram vitais, pois contribuíram sobremaneira à realização da etapa seguinte: o desenvolvimento inicial de um projeto de intervenção.

2.3 DA OBSERVAÇÃO À REGÊNCIA: UM CAMINHO DE RUPTURA E TRANSIÇÃO

As participações nas aulas como observadores foram iniciadas no dia em que a escola realizou uma atividade inclusiva, com todas as turmas, em alusão ao dia mundial do autismo. Professores e profissionais de apoio realizaram uma atividade dividida em dois momentos: o primeiro ocorreu na quadra da escola e o segundo na biblioteca, com diferentes turmas participando simultaneamente em ambos os locais.

Além da vontade de experimentar minimamente a regência no estágio I, a greve da rede federal de ensino, que gerou tensões e incertezas aos estudantes quanto à conclusão das atividades previstas, contribuiu significativamente para o novo desenho metodológico do estágio I. O entusiasmo e o interesse das crianças, observados desde os primeiros contatos, reforçaram a relevância e necessidade da realização de algumas atividades musicais inclusivas. Foram, então, planejadas oficinas pedagógicas musicais focalizadas na inclusão de crianças com deficiência/neurodivergentes.

A experiência vivenciada pelo grupo de estudantes do estágio I pode ser vista como um processo de ruptura e transição⁶. As rupturas podem ser

6 ZITTOUN, T. Life-course: a social-cultural perspective. In: VALSINER, J. (Ed.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012.

provocadas por fatores internos (ex.: decisão de mudar de emprego) ou externos (ex.: uma demissão). Rupturas experienciadas exigem mudanças substanciais e processos de ajustamento entre a pessoa e o seu ambiente - processo denominado de *transição*. A ruptura para discentes e docentes envolvidos no estágio foi provocada, ao mesmo tempo, por fatores externos (a inesperada imersão na educação inclusiva na escola campo de estágio e a greve) e por fatores internos (decisão de mudar o planejamento e realizar também a regência).

As rupturas permitem a vivência de processos de transição que levam o ser humano a um processo de desenvolvimento, a partir da dinâmica de três fluxos⁷, que podem ocorrer simultaneamente ou não: *construção de significados* (novos significados sobre a situação vivida), *aquisição de habilidade e conhecimento* (por vezes, é necessário rever, alterar ou ajustar aquilo que se sabia, para dar conta da nova experiência em busca de uma nova regularidade na trajetória) e *reposicionamento da identidade* (a partir do novo entendimento e de novas habilidades, pode haver um reposicionamento da identidade). Indubitavelmente, observou-se os três fluxos ocorrendo com o grupo de estudantes e docentes do estágio I.

3 RESULTADOS

Segundo Viviane Louro⁸, após a sanção da Lei 11.769/2008⁹, “a realidade inclusiva fará parte da vida dos professores de música também”. Nesse sentido, experienciar essa realidade durante o estágio foi uma oportunidade valiosa e única. Além do mais, com a crescente tendência do envolvimento dos docentes na educação inclusiva, é essencial que essa prática seja incorporada desde cedo na formação docente, uma vez que a música, para alunos com deficiência, deve ir além de suas funções terapêuticas e de reabilitação em contextos educativos. Embora o potencial

7 ZITTOUN, T. Life-course: a social-cultural perspective. In: VALSINER, J. (Ed.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012.

8 LOURO, Viviane. *Música e Inclusão—refletindo sobre a formação docente*, 2015.

9 Lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, determinando a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, como conteúdo do componente curricular.

terapêutico da música seja inegável¹⁰, é fundamental e viável que haja educação musical inclusiva.

Como mencionado anteriormente, a experiência e o vínculo adquirido foram extremamente significativos, visto que, não foi apenas um estágio curricular supervisionado comum. Representou um estágio desafiador (ruptura), repleto de novidades, que proporcionou vivências únicas, como a flexibilização do planejamento inicial (transição). O contato direto com a educação inclusiva tornou-se um alicerce sólido e promissor para uma prática pedagógica aprofundada em neurodivergência, em especial com o TEA, além de nos fornecer ideias para a elaboração do novo projeto de intervenção para o estágio seguinte.

Teoricamente, com este trabalho, foi possível identificar três fluxos que ocorrem em processos de transição: a *construção de significados* sobre educação inclusiva, a *aquisição de habilidade e conhecimento* traduzidas na vivência das oficinas pedagógicas musicais e o *reposicionamento da identidade* que surgiu com o novo entendimento e as novas habilidades construídas no estágio e que levaram os partícipes da experiência a reposicionar suas identidades docentes.

4 REFERÊNCIAS

BELO JARDIM. Secretária de educação, esportes e tecnologia. **Projeto Político Pedagógico** - PPP. 2024.

ANJOS, Edson Silva dos. **Trajetória de vida de um estagiário frente à expectativa de incluir pessoas com deficiências nas aulas de música**. 2021. Relatório de pesquisa (PIBIC Superior) - Licenciatura em Música, IFPE Campus Belo Jardim, Belo Jardim/PE.

ZITTOUN, T. Life-course: a social-cultural perspective. In: VALSINER, J. (Ed.). **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. New York: Oxford University Press, 2012.

¹⁰ DA SILVA; DE ALMEIDA, 2018

LOURO, Viviane. Música e Inclusão: refletindo sobre a formação docente. Música e educação: série diálogos com o som. Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais Barbacena. vol. 2, p. 33-49, 2015.

DA SILVA, Crislany Viana; DE ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Educação musical e inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, p. 078-100, 2018.

A FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DO PROFESSOR DE INGLÊS NO PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DE IDIOMAS DA UFRPE

João Lucas Souza da Silva¹
Profª Dra Suzana Ferreira Paulino²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conhecimento de língua inglesa é considerado um processo essencial ao avanço histórico político-cultural da sociedade e à internacionalização das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, uma vez que se internacionalizar transforma o paradigma universitário de uma identidade regionalista-nacionalizada para uma internacional-intercultural, apresentando novos desafios às práticas docentes. Para os aprendizes, conhecer o idioma representa acesso a bens linguístico-culturais-científicos que impactam diretamente na inclusão no mundo da ciência, intercultural e globalizado, como a mobilidade acadêmica internacional. Dessa forma, o professor, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, tem um papel importante no processo de criar possibilidades de desenvolvimento e compartilhamento de projetos, pesquisas, entre outros, em colaboração com pesquisadores e instituições de outros países, democratizando o acesso à ciência e à tecnologia, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico

1 Graduando em Licenciatura em Letras Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), joao.souzasilva@ufrpe.br

2 Professora Adjunta Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), suzana.paulino@ufrpe.br

da sociedade. Para tanto, a formação docente é um processo essencial à democratização do ensino de língua inglesa no Brasil para o acesso irrestrito à ciência e à tecnologia.

Nesse contexto, o Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), especificamente, oferece aos membros da sua comunidade acadêmica, inclusive aos estrangeiros, a oportunidade de iniciar ou de aprimorar a formação linguístico-cultural, com a oferta presencial e/ou remota de cursos de idiomas, visando o fortalecimento do processo de internacionalização da UFRPE. As aulas são ministradas por estudantes das Licenciaturas em Letras, ou seja, docentes em formação, sendo orientados por professores efetivos da instituição.

Portanto, este artigo se insere na área da formação de professores e se justifica pelo interesse dos pesquisadores no que se refere à importância das atividades de internacionalização como parte de uma prática docente crítico-reflexiva democrática que busca a aprendizagem significativa e a formação cidadã dos estudantes.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar o Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas da UFRPE como promotor democrático de formação inicial para as práticas docentes de língua inglesa. Os objetivos específicos foram: apresentar o PREPI como veículo democrático de preparação docente e descrever as ações formativas docentes oportunizadas pelo referido programa. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos teórico-metodológicos da formação docente para uma educação crítica e emancipadora de Freire (2006), Libâneo (2010), do Sociointeracionismo de Vygotsky (2000) e da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), compreendendo que a realidade social é dinâmica, heterogênea e conflituosa. Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, exploratório e qualitativo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS E O PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DE IDIOMAS DA UFRPE

Dentre as ações implementadas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) com vistas à internacionalização está o Programa de

Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PREPI), coordenado pelo Núcleo de Internacionalização (NINTER) do Instituto IPÊ, em parceria com a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), o Núcleo de Idiomas (NID), o Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino (NILLE) em outros projetos e programas, como a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e o Programa Time to Talk. Os cursos são realizados através da plataforma de EAD da UFRPE, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Extensão, além de outras plataformas digitais ou aplicativos para o desenvolvimento das atividades de ensino remoto, híbrido ou presencial, a exemplo do Google Classroom.

As aulas dos programas de idiomas da UFRPE são ministradas por estudantes dos cursos de Letras da UFRPE, bolsistas, colaboradores voluntários do Núcleo de Idiomas - NID e prestadores de serviços, orientados por docentes da instituição. Compreendemos a educação como um processo político-dialógico que tem na prática pedagógica crítico-reflexiva o poder de emancipar indivíduos, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e ao estabelecimento da cidadania, da democracia e da justiça social para a transformação da sociedade, tendo por objetivo o combate às relações de poder, dominação e desigualdades presentes na sociedade (Freire, 2006). O referido autor afirma que a reflexão crítica sobre a prática é essencial a formação continuada de professores, uma vez que a formação docente é compreendida como um processo contínuo de reflexão e ação.

Segundo Perrenoud (1997), as práticas pedagógicas compreendem os recursos empregados pelos professores na promoção da aprendizagem, considerando a individualidade e coletividade dos estudantes. Para Libâneo (2013), elas envolvem escolha e organização de conteúdos, métodos de ensino, tipos de interação e procedimentos avaliativos, de acordo com a realidade do contexto. Nesse escopo, o sociointeracionismo e o dialogismo balizam as proposições de Freire (2006) e Libâneo (2013), pois abarcam a história, a cultura e o sujeito nelas inserido.

Por sua vez, compreendemos a Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) como o amálgama das reflexões críticas freirianas e o viés histórico-cultural, espaço de aprender e desaprender formas de produzir conhecimento, se posicionar criticamente diante do mundo e ressignificar saberes e práticas. O caráter político da presente pesquisa

demanda uma Linguística Aplicada transgressiva e uma concepção de linguagem como um processo sócio historicamente situado nas práticas sociais. Vygotsky (2000) compreende a língua como sendo de natureza interativa em consonância com Bakhtin (2017) e seu dialogismo, um acontecimento social da interação, um fenômeno discursivo social.

No contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, Santos (2017) afirma que essa concepção posiciona a língua como sendo do outro, colocando países não anglófonos em situação de inferioridade. Por sua vez, a língua adicional vai além dos elementos linguístico-discursivos com foco na dimensão cultural, pois o aprendiz é historicamente situado.

Considerando que os espaços de ensino-aprendizagem de língua inglesa são, muitas vezes, elitistas e antidemocráticos e geram exclusão e vulnerabilidade política, negando o acesso a uma educação crítica e cidadã. Ao promover acesso ao ensino de inglês à comunidade acadêmica da UFRPE, diminuimos lacunas de conhecimento em língua e cultura inglesas e, da mesma forma, ofertamos aos docentes em formação a oportunidade de preparação pedagógica para uma prática crítica e reflexiva, democratizando-se o acesso ao conhecimento, à ciência e ao contato com a realidade de sala de aula a partir da prática profissional prévia orientada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para o PEPRI como espaço democrático de formação inicial docente qualificado e eficiente, oportunizando o contato antecipado com estudantes, metodologias e a relação teoria-prática pedagógica. Foram identificadas ações formativas que contemplaram reuniões de orientações, leituras e discussões com o professor orientador da Licenciatura em Letras da UFRPE para discussões teóricas e práticas sobre métodos e abordagens de ensino-aprendizagem de língua inglesa, planejamento, avaliação e feedback. Também, foram realizados planejamentos de aulas e de curso, seleção, elaboração e adaptação de materiais didáticos, elaboração e aplicação de avaliações formativas, acompanhamento de participação e desempenho de estudantes.

Durante o processo de aulas ministradas no PEPRI, foi possível elaborar um caminho de formação docente inicial de ensino-aprendizagem de línguas no curso intitulado Interações Cotidianas em Língua Inglesa: produção oral e escrita (A2), com 32h/a, no qual o professor em formação do curso de Letras presencial da UFRPE teve a possibilidade de entrar em contato com a prática docente antes de concluir o curso, conhecer um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Extensão, trabalhar com outras plataformas digitais como o Google classroom, aliando o cotidiano da prática pedagógica em sala de aula de língua inglesa à autonomia docente.

Conclui-se pela relevância do PEPRI como espaço dialógico, qualificado e democrático de formação docente inicial crítico-reflexivo, como mediador do processo de ensino aprendizagem de língua inglesa.

4 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

LIBÂNEO, J. Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. MOITA LOPES, M. L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. .(Linguagem]; 19).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SANTOS, E. M.; GOMES, R. B. Formação de professores e o ISF – UFS: formando professores críticos. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v.6, n. 1, p. 11-127, 2017. VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO IFPE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Eugênia Alencastro Coutinho de Carvalho Filha¹
Bruna Tarcília Ferraz²

1 INTRODUÇÃO

A formação docente surgiu, no Brasil, em 1827, em decorrência da promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Tempos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, tratou de estabelecer a promoção colaborativa da formação inicial e continuada por todas as esferas de governo cujo fortalecimento deu-se, em 2016, via Decreto nº 8.752/16, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

1 Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE / Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ. Possui especialização em Gestão de Pessoas pela Universidade Candido Mendes - UCAM (2020). Graduada em Educação Física - Licenciatura pelo Centro Universitário Claretiano (2023) e em Secretariado pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2016). Atualmente é Assistente em Administração do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, eugenia.alencastro@gmail.com.

2 Professora Associada 2 do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Professora do Programa de Pós-Graduação em educação, culturas e identidades – UFRPE / Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Membro do núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica (UFRPE). Mestre em Educação pela UFPE, 2006.2 pela linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, Graduação em pedagogia pela UFPE, btf@hotmail.com.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, teve a sua origem, em 2008, no governo do presidente Lula a partir da transformação das Escolas Técnicas e reestruturação de outras instituições de ensino existentes.

É importante destacar que a criação do Programa de Residência Pedagógica é relativamente recente, uma vez que o seu primeiro edital foi publicado, no ano de 2018, durante o governo do então presidente Michel Temer. Nesse sentido, essa política educacional de formação inicial docente possui abrangência nacional.

O presente trabalho tem por objetivo trazer uma breve contextualização histórica e política sobre a formação de professores, bem como apresentar a conjuntura da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, faz uma análise do Programa de Residência Pedagógica, partindo-se de um panorama mais amplo, a nível de Brasil, até o âmbito do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

2 DESENVOLVIMENTO

A formação de professores, no Brasil, emergiu com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, a qual estabeleceu uma formação de curta duração, em escolas das capitais, custeada pelos docentes com necessidade de capacitação do ensino mútuo (Brasil, 1827). Nesse sentido, conhecida como método lancasteriano, essa forma de ensino foi o ponto de partida, ainda que numa perspectiva de instrução, da formação docente brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em seu § 1º, art. 62 dispõe que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996, p. 24). Assim, configurou-se um dever cooperativo de formação entre as esferas de governo.

A fim de atender as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) que possuem relação com o art. 61 da LDB, em 2016, no governo da presidente Dilma Rousseff, foi instituída, via Decreto nº 8.752/16, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Dentre os

seus princípios, destaca-se a formação inicial e continuada, indispensável à profissionalização, dando importância aos distintos conhecimentos e à experiência profissional (Brasil, 2016).

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais, ocorreu, durante o mandato do presidente Lula, pela Lei nº 11.892/08 alterada pela Lei nº 12.677/12 que equiparou as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, aos Institutos Federais. Assim, foram criados 160 Institutos Federais pela transformação de escolas federais instituídas nos governos anteriores ficando, portanto, a Rede Federal vinculada ao Ministério da Educação e com a seguinte composição:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; [...] IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II (Brasil, 2008, p. 1).

É fundamental destacar que os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia. Logo, possuem independência financeira, administrativa, patrimonial e de ensino.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Portaria GAB nº 38/2018 no último ano de mandato de Michel Temer como presidente da República. Nessa conjuntura, ele foi gerado a partir da iniciativa e supervisão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) levando-se em conta o propósito de estimular, desenvolver e acompanhar a formação inicial e continuada dos docentes e os programas de ensino-aprendizagem e pesquisas em educação (Brasil, 2018).

Não se pode falar em PRP sem fazer uma inter-relação com o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) que foi um programa de formação inicial concebido, em 2007, no governo Lula. Em 2018, no governo Temer, o PIBID passou a ofertar bolsas aos licenciandos da primeira metade do curso, enquanto que o PRP surgiu com a proposta de aperfeiçoamento

do estágio obrigatório, aos alunos da metade final do curso, mediante a regência em sala de aula.

A Rede Federal possui 38 Institutos Federais, 2 CEFET's, um localizado no Rio de Janeiro e outro em Minas Gerais, o Colégio Pedro II situado no Rio de Janeiro, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. Desse modo, há atualmente 685 unidades de ensino, em todo o território nacional.

Há, no IFPE, um total de 1.200 docentes efetivos e cerca de 17.500 mil estudantes. Além disso, ele é organizado pela Reitoria e 16 *campi* os quais oferecem uma inovadora proposta de ensino verticalizado, desde o Ensino Médio/Técnico à pós-graduação. Desse conjunto, há 7 *campi* que ofertam cursos de licenciatura.

No IFPE, mediante o Edital n° 001/2018 – PIBID/RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES/IFPE, houve a disponibilização de 9 bolsas para os preceptores, pelo Edital n° 20/2020 – PIBID/RP/CAPES/IFPE foram oferecidas 11 bolsas e mediante o Edital n° 48/2022 – PIBID/RP/CAPES/IFPE ofertaram-se 24 bolsas para tal fim.

Os preceptores, atores do PRP, consistem nos docentes da escola de ensino básico responsáveis pelo acompanhamento dos residentes na escola-campo (Brasil, 2018). No IFPE, de 2018 a 2022, 37 preceptores foram contemplados com bolsa e atuaram junto aos 264 residentes dos cursos de licenciatura em Computação do *Campus Afogados da Ingazeira*, em Química dos *campi Barreiros, Ipojuca e Vitória de Santo Antão*, em Música do *Campus Belo Jardim*, em Física e Matemática do *Campus Pesqueira* e em Geografia do *Campus Recife*.

3 CONCLUSÕES

Face ao exposto, podemos concluir que a formação docente foi fortalecida, em 2016, com a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e em 2018 com a instituição do PRP. Além disso, a autonomia inerente aos Institutos Federais aliada a sua estrutura multicampi possibilita uma ramificação pelo território brasileiro de modo a atender às necessidades regionais e locais mediante a tríade

ensino, pesquisa e extensão proporcionadas por uma educação superior, básica ou profissional públicas e de qualidade.

Baseado nos editais do PRP do IFPE, constatamos uma elevação no número de bolsas ofertadas. Desse modo, observamos, portanto, que as ações desse programa contribuíram para a formação conceitual e prática dos licenciandos, bem como foram indispensáveis à construção de suas identidades profissionais como futuros professores da educação básica.

Palavras-chave: Formação Docente; Residência Pedagógica; IFPE.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei**, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LIM%2D15%](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LIM%2D15%2D10%2D1827&TEXT=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,LUGARES%20MAIS%20POPULOSOS%20DO%20IMP%20C%20A%20RIO)

[2D10%2D1827&TEXT=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,LUGARES%20MAIS%20POPULOSOS%20DO%20IMP%20C%20A%20RIO](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LIM%2D15%2D10%2D1827&TEXT=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,LUGARES%20MAIS%20POPULOSOS%20DO%20IMP%20C%20A%20RIO). Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL, **Lei nº 8.670**, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 1993. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8670.htm#:~:text=LEI%20No%208.670%20DE,Federais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras

providências. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 04 jul. 2024.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM SOCIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DE PERNAMBUCO

Ingrid Gabriele Prazeres de Meneses¹
Bruno Ferreira Freire Andrade Lira²
Priscilla Braga Beltrame³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Educação Ambiental (EA) consiste no conjunto de processos aos quais são construídos, individual e coletivamente, valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que fomentem a conservação do meio ambiente e sua sustentabilidade (Brasil, 1999). A EA ainda, de acordo com a Lei nº 9.795/1999, configura-se como um direito de todas as pessoas cidadãs, a ser desenvolvida em diferentes níveis e modalidades dos processos educativos e estando presente, de forma articulada, tanto na educação formal quanto na não-formal.

A partir disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Ambiental foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Pernambuco - UPE, ingrid.gpmeneses@upe.br

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, bruno.ffalira@upe.br

3 Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, priscilla.beltrame.ufpe@gmail.com

Educação (CNE), através da Resolução N° 2, de 15 de junho de 2012. Esta Resolução possui como um de seus objetivos “orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica” (CNE, 2012). Ademais, o Art. 6° deste documento aponta que a EA deve ser abordada “(...) superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista” (Conselho Nacional de Educação, 2012) que muitas práticas pedagógicas ainda possuem sobre a EA.

Nesse contexto, a Sociologia possui o papel de “desenvolver temáticas relacionadas ao engajamento político em prol da preservação ambiental” (Moraes, 2009; Neves; Queiroz, 2019 *apud* Albuquerque; Moreira; Silva, 2022). A Sociologia escolar, por sua vez, pode fomentar esse engajamento através de discussões que envolvem a temática ambiental, como racismo ambiental contra povos originários, relações de consumo no sistema capitalista e seus impactos socioambientais, dentre outras questões.

Sendo assim, o presente trabalho possui como problema a seguinte questão: como os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais do estado de Pernambuco contemplam as DCNs para a Educação Ambiental?

2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho submetido no IX Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (epePe) encontra-se em fase de desenvolvimento. Sua efetivação dar-se-á em três etapas: (1) discussão sobre as contribuições da Sociologia escolar para o debate sobre Educação Ambiental no Ensino Médio; (2) análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; (3) compreensão sobre como temáticas ambientais (baseadas nas DCNs para Educação Ambiental) são exploradas pelas ementas dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais de Pernambuco.

A primeira etapa consiste numa revisão bibliográfica da literatura. Esta será elaborada utilizando artigos científicos que discutem a EA no contexto da Sociologia da educação básica. A busca por esse material será efetuada em portais online de periódicos, como SciElo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Palavras-chave como “ensino de Sociologia”,

“educação ambiental” e “meio ambiente” deverão ser utilizadas para a pesquisa dos artigos a serem utilizados.

A segunda e a terceira etapa da pesquisa serão efetuadas por meio de análises documentais. Para a análise das DCNs para Educação Ambiental (segunda etapa), o documento a ser examinado é a Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Podem ser utilizadas também, a fins complementares, outras legislações relacionadas à Educação Ambiental.

Para a última etapa, os documentos a serem analisados são as ementas (de componentes curriculares) presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas em Ciências Sociais de Pernambuco. No estado, existem dois cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, sendo um na Universidade de Pernambuco (UPE) e outro na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ambos os PPCs são documentos acesso público.

Sendo assim, o presente trabalho é caracterizado por uma abordagem qualitativa e exploratória. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, com documentos públicos, a pesquisa é isenta de considerações éticas.

Ademais, para além dos aspectos legais, essa pesquisa visa considerar epistemologias decoloniais para o fortalecimento da formação docente em Sociologia. Tais epistemologias envolvem os conhecimentos produzidos por povos originários sobre o meio ambiente, uma vez que estes possuem cosmovisões e formas de se relacionar com a natureza diferentes das coloniais/ocidentais.

3 CONCLUSÕES

Por estar em fase de desenvolvimento, a presente pesquisa ainda não possui considerações definitivas. A elaboração deste trabalho possui como resultado esperado o levantamento de lacunas e possibilidades sobre questões ambientais dentro da formação docente em Sociologia em Pernambuco.

A construção de uma educação decolonial e afro pedagógica passa pela leitura e debate, dentro da formação docente em Ciências Sociais, de intelectuais que estão fora dos cânones da Sociologia (Connell, 2012).

Nesse sentido, reflexões como as de Ailton Krenak e Antônio Bispo são fundamentais para uma outra compreensão da relação que construímos com a natureza. Primeiramente, é a perspectiva de que somos parte da sociobiodiversidade e precisamos preservar e proteger o meio ambiente, e não promover a destruição. A oralidade se apresenta enquanto ferramenta de compartilhamento de saberes e memórias que possibilitam compreender a confluência das experiências de vida. Refletir uma Sociologia escolar que reconheça tais elementos é fundamental para a promoção de uma outra educação, que seja dialógica e afetuosa (bell hooks, 2020).

4 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kleberon; MOREIRA, Eberton; SILVA, Vergas. Aspectos legais e teóricos da Educação Ambiental no ensino de Sociologia: efetividade e limitações quanto à sua aplicação. **Revista Exitus**, v. 12, p. 01-25, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília- DF, 27 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.

CONNELL, Raewyn. O Império e a criação de uma Ciência Social. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 309–336, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**. Brasília- DF, 15 jun. 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROJETO DE VIDA PARA PROFESSORES DE ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Janiara Almeida Pinheiro Lima¹
Neuza Maria Pontes de Mendonça²

INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) tem passado por mudanças no currículo das escolas de Ensino Fundamental de Anos Finais, desde a implementação das primeiras escolas em tempo integral em 2014 (Recife, 2014), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), institucionalizado pela Lei nº 13.005/2014, que prevê, como uma de suas metas, a ampliação da jornada de ensino em tempo integral para alcançar 50% das matrículas realizadas na Educação Básica, proposição que vem sendo edificada nesta Rede desde então.

Frente as essas mudanças, um dos aspectos a receber destaque é o componente curricular Projeto de Vida, que, coaduna com as premissas da educação integral ao situar o estudante como foco da ação. Entretanto, muitas vezes, a gestão e professores encaram o componente como simples

1 Mestra em Geografia - PPGEU UFPE, Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino do Recife lotada em função técnica pedagógica na Gerência Geral de Educação Integral - GGEI/SEGEP, janiara8890@gmail.com.

2 Mestra em Linguística - PPGEDU - UFPE, professora efetiva de Rede Municipal de Ensino do Recife lotada como Gerente Geral de Educação Integral - GGEI/SEGEP, neuza.pontes@educ.rec.br.

complemento de carga horária, enquanto que os estudantes, inicialmente, o encaram como uma aula sem valor.

Nesse contexto, notou-se a necessidade de mudar esse quadro e alicerçar melhor a compreensão sobre o componente, pois o cenário supracitado fragilizava a importância dessas aulas, reforçando a visão distorcida sobre ele. Desse modo, a estruturação da formação continuada foi um mecanismo importante para transformar essa realidade.

Desde março de 2024, os encontros de formação continuada iniciaram na RMER e, conforme levantamento de dados realizado junto aos professores, estão colaborando com o fazer docente, a partir das discussões teórico-metodológicas e teórico-práticas que vem sendo realizadas, repercutindo positivamente no engajamento docente na sala de aula, com o componente Projeto de Vida.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é demonstrar como os encontros de formação continuada de Projeto de Vida na Rede Municipal de Ensino do Recife, realizados no primeiro semestre de 2024, tem repercutido junto aos docentes deste componente lotados em escolas em tempo integral de Ensino Fundamental - Anos Finais.

2 CONSTRUINDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE PROJETO DE VIDA A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os encontros de formação continuada de Projeto de Vida da RMER, iniciados em 2024, alicerçaram-se em premissas importantes para a construção dos conceitos, temas e habilidades a serem desenvolvidas, dentre elas, destacaram-se o autoconhecimento e o protagonismo, visando à construção do saber de si e sobre si dos estudantes e sua cidadania planetária (Morin, 1996).

Para tanto, foi necessário realizar um estudo acerca do aparato teórico-metodológico desenvolvido até então, tendo como referências iniciais as experiências de Pernambuco e de outros estados, além das Orientações Pedagógicas da RMER, no intuito de construir uma identidade própria do processo formativo deste componente.

Nesse sentido, foram realizados, entre março e julho de 2024, quatro encontros de formação, que buscaram trazer perspectivas teórico-práticas

para o componente em sala de aula, sem a pretensão de engessar o fazer docente, mas, indicando possibilidades de inspiração para o desenvolvimento das aulas. Propôs-se uma estrutura de formação que pudesse fluir como um plano de aula, para que os docentes compreendessem a dinâmica e as maneiras de organizar suas aulas, de modo a dinamizá-las, oportunizando aos estudantes uma mescla de teorias e práticas motivadoras e interessantes. Assim, os encontros foram divididos em quatro momentos: o da acolhida, o da discussão teórico-metodológica, o da oficina, o da partilha e escuta.

Na acolhida, a proposta foi utilizar dinâmicas instigando a participação coletiva, a partir de músicas e poemas, como o poema “Desafie-se” do escritor Ricardo M Silva (Silva, 2018), utilizado na primeira formação e a música “Balanceiro” da Juliana Linhares, utilizada na segunda formação. Esse momento, além de promover a ludicidade, trouxe a acolhida como um primeiro espaço para problematizar os assuntos da formação (Figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2: Acolhida lúdica com dinâmica com balões e a música Balanceiro no segundo encontro de formação de Projeto de vida



Fonte: Lima, 2024.

O momento da discussão teórico-metodológica buscou ser um espaço para lembrar teorias da educação relacionando-as ao componente Projeto de Vida, dando-lhe sentido e significado a partir do resgate destes saberes (Tardif, 2005). Assim, os temas relacionados a esta etapa foram, respectivamente: bases legais e conceituais de Projeto de Vida (Brasil, 1996, 2018; ICE, 2018; Costa, 2000; Damon, 2009; Delors, 1996;

Recife,2021), a aprendizagem (Piaget,1991; Vygotsky,2001; Wallon,1971; Freire,2007), as competências socioemocionais (Lima, 2015; Bisquerri, 2009; Del Prette e Del Prette,2001), as metodologias ativas (Bachich e Moran, 2018; Alves et al., 2014).

No que tange às oficinas, delinear-se buscando contemplar as habilidades que costumamos relacionar ao componente (autoconhecimento, autorreflexão, autoestima, autodescoberta, autopercepção, autoimagem, autoconfiança, esperança, coragem, otimismo), bem como, criar situações didático-pedagógicas práticas pensando nas diferentes dimensões dos sujeitos, de forma a responder a questionamentos basilares: “Quem eu sou? Quem são meus estudantes?, Como sou?, Porque sou?”, utilizando de filmes, jogos e da cultura maker para construção de materiais didáticos.

A etapa da partilha e da escuta correspondeu a um espaço para os professores darem sugestões do que poderia ser acrescentado à temática abordada e *feedback* das ações formativas do dia.

3 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos junto aos professores demonstraram uma aceitação do formato teórico-prático das formações, bem como, das discussões e reflexões propostas, o que repercutiu em suas ações didático-pedagógicas nas salas de aula pós- formação.

Conforme avaliação realizada no final do primeiro semestre, via *Google forms*, foi possível inferir, mediante respostas dadas por eles, que as formações:

- *São formações bem planejadas, que me fizeram refletir sobre a prática de ensino da disciplina e como aprimorar o processo de ensino aprendizagem.*
- *Preenche uma lacuna para professores que não estão habituados a lecionar esta disciplina.*
- *Trouxe dinâmicas interessantes e possíveis de serem aplicadas em sala de aula. Ajudou no processo de reflexão e construção das aulas e da importância da disciplina.*

Outro aspecto a ser destacado é que majoritariamente os docentes afirmaram que as formações contribuíram na sua prática como professor de Projeto de Vida, o que nos leva a crer que a formação continuada é um elo importante entre docente, teoria e prática para fortalecer as ações didático-pedagógicas nas salas de aula e, por conseguinte, a aprendizagem discente.

4 REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G. et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

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

BISQUERRA, R. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

COSTA, A. C. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, SP: Summus, 2009.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Formação Programa de Ensino Integral: PROJETO DE VIDA**. São Paulo: ICE, 10 e 11 de Maio de 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/537407717/2-lce-Projeto-de-Vida-e-Tutoria-10-e-11>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LIMA, I. G. As competências socioemocionais e o ensino de Geografia. In: **XV Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 2015, Havana. v. 1. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos**. Direcional escolas, jul. de 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia: Para uma teoria do conhecimento**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1991.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ano ao 9º ano**. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. M. **Minha Personalidade**: crônicas, poemas e alguns rabiscos. Olinda, Livro Rápido, 2017. p. 14 - 15.

RECIFE. **DECRETO Nº 27.717 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2014**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2014/2772/27717/decreto-n-27717-2014-institui-o-programa-das-escolas-municipais-em-tempo-integral-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 ago. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA ACADÊMICA PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jonas Gabriel de Oliveira Gomes¹
Maria Luiza Villar Santana²
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira³

1 INTRODUÇÃO

Com foco no tripé pesquisa, ensino e extensão, o ensino universitário se direciona à formação de cidadãos e profissionais comprometidos com o bem comum em suas diversas áreas de atuação. Nesse contexto, a monitoria acadêmica assume um papel de destaque, apesar de ser vista de forma limitada por alguns indivíduos cujo olhar se direciona apenas à concepção de mero suporte didático. (DANTAS, 2014).

O objetivo da existência dessa atividade acadêmica tem sido tradicionalmente definido por dois pilares inter-relacionados: a iniciação dos estudantes de graduação, na prática docente e, por conseguinte, a contribuição para a melhoria da formação profissional e cidadã proporcionada

- 1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, gabrieujonas@gmail.com
- 2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mluizavillars@gmail.com
- 3 Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sandra.ferreira@ufpe.br

pela universidade (MATOSO, 2013). Esse raciocínio é corroborado pelo Edital N°07/2024 da Pró-Reitoria de Graduação da UFPE que vai definir o seu programa de monitoria como “Uma ação institucional, efetivada por meio de projetos de monitoria direcionados à melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos cursos de graduação e ao incentivo à formação docente, envolvendo docentes e discentes”.

Assim, defende-se que a monitoria, em todas as suas dimensões, é uma peça-chave para o curso de Pedagogia, que visa à formação de professores. Pois, além dos alunos-monitores contribuírem para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, promovendo apoios necessários para que os estudantes da turma evoluam na construção do conhecimento, ainda atuam como intermediários na comunicação entre docentes e discentes, favorecendo as relações.

Ao assumir a compreensão de que ensinar e aprender são processos indissociáveis, concebe-se que, nesse contexto, o monitor não apenas ensina, mas também aprende durante todo o processo, principalmente nas trocas com a turma. Como defende Vygotsky (1995), as trocas relacionais, seja ela interpessoais ou profissionais se dá por um princípio dialético, nós aprendemos na interação com o outro e, através dessa interação as relações se fortalecem, o que favorece o engajamento dos estudantes no contexto de sala de aula.

É, então, baseado nessa concepção de monitoria acadêmica que será apresentada a experiência de dois estudantes-monitores na disciplina Aspectos Socioafetivos do curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, vivenciada nos semestres 2023.1 e 2023.2.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O estudo do desenvolvimento socioafetivo, se debruça sobre as interações entre indivíduos e seu ambiente, considerando múltiplas dimensões. Diferentes perspectivas teóricas oferecem visões distintas sobre como esses aspectos influenciam o desenvolvimento emocional e social das pessoas. Investigá-las, permite explorar as implicações educacionais dessas teorias para a formação de professores e suas práticas.

Desse modo, a disciplina Aspectos Socioafetivos do Desenvolvimento tem por objetivo estudar as principais perspectivas teóricas da Psicologia que fundamentam o desenvolvimento afetivo e o processo de socialização, suas relações com fatores biológicos e culturais, segundo diferentes perspectivas teóricas, e suas implicações educacionais. Para tal, propõe-se debates sobre as diferentes orientações teóricas que buscam entender o desenvolvimento afetivo e a socialização, contextualizando esses processos dentro de perspectivas psicogenéticas, sócio-históricas e psicanalíticas.

Ao contextualizar o desenvolvimento afetivo e os processos de organização psíquica em diferentes perspectivas teóricas, os estudantes matriculados na disciplina puderam problematizar o papel do educador e da escola como mediadores desse desenvolvimento. Dessa forma, pode suscitar a reflexão inicial sobre como os professores podem melhor compreender e apoiar o crescimento emocional e social de seus alunos.

Em nossos encontros, o método adotado teve como base, mediações dialógicas e debates, a partir dos textos estudados. Ademais, trabalhamos com o gênero didático, diário de leitura, cujo objetivo é a formação de leitores reflexivos, ao qual se fundamenta num modelo de análise de discurso de base sócio-interacionista, tem como elemento central da atividade da linguagem, a existência de gêneros portadores da experiência, em constante transformação pelas exigências e parâmetros da ação social em curso, neste caso, a interação didática (MACHADO, 1998).

Dessa forma, os estudantes foram incentivados a expressar suas ideias em forma de textos escritos e debates em sala, discutindo diferentes perspectivas e desenvolvendo habilidades de análise crítica, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo. Essa abordagem permitiu que os alunos, ao invés de assimilarem o conteúdo de forma passiva, o compreendessem de maneira mais profunda, relacionando-o com suas experiências e visões de mundo.

Nesse contexto, como alunos-monitores realizamos e auxiliamos diversas atividades, pois a docente nos dava autonomia durante o planejamento das aulas, aspecto importante, na criação de um ambiente acolhedor, de envolvimento profundo com os processos. Essa postura de empatia e congruência são aspectos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, sempre participamos ativamente das aulas

e preparações, nos sentimos protagonistas do processo de construção do conhecimento.

Assim, realizamos diversas atividades: a) Organização e condução de um quiz interativo com perguntas e respostas sobre a vida e obra de Sigmund Freud, permitindo a participação ativa dos alunos e aprofundamento sobre o tema; b) Elaboração e criação de um livro contendo poemas e imagens produzidos pela turma acerca dos mecanismos de defesa abordado por Freud; c) Desenvolvimento e condução de dinâmicas interativas, jogos, quiz de perguntas e respostas, que auxiliam na melhor compreensão da turma para os diversos assuntos e teorias trabalhadas na disciplina. e) Momentos de deleites com leituras de poemas e contação de histórias.

A atividade da monitoria é de extrema importância, indo além de simplesmente estar presente nas aulas. Ela permite a participação ativa e a compreensão da docência, desde o planejamento até a apresentação dos conteúdos. Esse envolvimento aprofunda o entendimento dos processos educacionais e possibilita a adaptação de estratégias para atender à turma. Além disso, a monitoria promove uma troca de conhecimentos entre monitores e alunos, enriquecendo o aprendizado de todos.

3 RESULTADOS

A experiência da monitoria na disciplina de Aspectos Sócio Afetivos do Desenvolvimento, nos transformou, a ideia de experiência pensada por Larrosa (2015), é de que existem experiências que nos toca de tal forma que nós nunca esquecemos, que nos forma e nos humaniza, essa experiência enriqueceu nossa vida e nossa compreensão em torno das teorias trabalhadas na disciplina, também nos proporcionou vivências incríveis e momentos profundamente significativos. Ao longo desse período, fomos capazes de reinterpretar e reformular diversos conceitos teóricos discutidos na disciplina, além disso, nossa trajetória não apenas influenciou nossa percepção da sala de aula e do processo de ensino, bem como ampliaram nossa visão de mundo de maneira significativa.

Como discentes-monitores, participamos de momentos marcantes em que a empatia e o apoio mútuo estavam sempre presentes. Essas situações

vidas nos ofereceram a oportunidade de conhecer a prática docente universitária. Isso nos levou a uma reflexão profunda sobre a importância de criar um ambiente de aprendizado que valorize a afetividade e promova uma construção coletiva do conhecimento.

Compreendemos que o acolhimento e o cuidado emocional são fundamentais para que os alunos se sintam motivados em seus processos de aprendizagem. Percebemos ainda, como o papel do educador vai além da transmissão de conteúdo, entendemos que a facilitação da aprendizagem é potencializadora e impacta nosso desenvolvimento. Ser um facilitador do conhecimento implica em cultivar um ambiente que estimule a participação ativa dos alunos, consecutivamente, a ampliação de habilidade.

Portanto, nossa experiência como monitores, não apenas fortaleceu nossa paixão pelo ensino, mas também nos inspirou a buscar maneiras de criar um ambiente educacional inclusivo, colaborativo e emocionalmente enriquecedor para todos os envolvidos. Essa experiência contribuiu para nossa formação docente, nos fazendo adquirir valores e concepções que levaremos para nossa prática docente.

4 REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na Formação acadêmica do monitor: Um relato de experiência. **Revista Científica da Escola de Saúde**: Ano 3, nº 2, abr./set. 2013.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACHADO, A. R. (1998) O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola. **São Paulo**: Martins Fontes, 263 p.

UFPE (Recife, Pernambuco). Pró-Reitoria de Graduação. **Edital N° 07/2024 – PROGRAD**: Submissão de Projetos de Monitoria via Sigaa - Semestre 2024.1. 2024. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38970/5314591/edital-n07-2024_programa-de-monitoria_2024-1.pdf/50775a37-0fac-4a7b-85d8-75c8c28ab079. Acesso em: 14 ago. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA OBRIGATORIEDADE DO ESTÁGIO EM EJA PARA OS(AS) DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UFPE

Maria Eduarda Lima Maciel¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A formação dos futuros pedagogos deve contemplar não apenas a teoria, mas também a prática, sobretudo dos espaços aos quais esses futuros profissionais serão inseridos e expostos. Entretanto, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) isso não acontece de forma precisa, visto que o estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos se dá de forma optativa para os cursistas de Pedagogia. A ausência de uma vivência mais direta tem consequências negativas, que podem ser revestidas a partir da colaboração de Selma Garrido Pimenta, que em suas discussões destaca a importância da associação entre teoria e prática, que pode se dar através de um estágio. Ivanilde Apoluceno, traz a importância de um novo olhar para a Educação de Jovens e Adultos, trazendo uma abordagem que valoriza essa modalidade. Portanto, se faz necessário a reversão desse quadro de desobrigação para obrigatoriedade do estágio supervisionado curricular da EJA, para potencializar a formação do(a) pedagogo(a).

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

2 DESENVOLVIMENTO

Assegurando os direitos educacionais de todo cidadão, a Constituição afirma que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” (Brasil, 1988). Nessa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2000) apresentam a Educação de Jovens e Adultos como um direito público subjetivo, que deve ser oferecido e garantido pelo Estado. No entanto, na prática, a efetivação desse direito enfrenta grandes desafios, a começar pela própria implementação desse direito social, que é comprometido pela falta de condições fundamentais e pela formação docente dos(as) professores(as). A ausência de experiência na formação pedagógica é um obstáculo que limita a atuação eficaz dos educadores.

Antes de tudo é necessária a compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é muito mais que um processo de alfabetização que outrora não foi triunfado durante a infância, mas sim um processo além disso, que tem caráter social, emancipatório e cultural, de suma importância para a identidade e participação política desses indivíduos. É preciso estabelecer uma conexão entre as aprendizagens concebidas em espaços formais e não formais, e que todas elas se agregam no processo do desenvolvimento cognitivo, social e político. E que essas aprendizagens continuam por toda a vida, de formas diversas.

Essa mudança amplia a compreensão dessa educação superando o olhar de suprimento e de compensação para o processo educacional da EJA como um todo (Apoluceno, 2015)

No currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, dá-se a existência das disciplinas denominadas Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), que são voltadas para os estágios obrigatórios supervisionados. Divididas em 8 PPPs, contam com a 6 e 8, para Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos respectivamente, que são optativas. Essas disciplinas permitem a inserção nas escolas, no qual aborda as atuações pedagógicas, bem como o entendimento do cotidiano escolar e o entendimento das necessidades educacionais.

A disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 7 (PPP7) - Estágio na Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo central relatar a experiência, por meio de um olhar docente e pesquisador(a), a rotina em uma turma de EJA de uma escola da rede municipal da região metropolitana do Recife, preferencialmente. Através da disciplina de PPP7, esta marcada por estágio curricular, se proporciona a chance de acréscimo de insumos na formação docente, sobretudo na compreensão no que concerne ao ato de planejar aos(as) discentes colocados em um mesmo espaço de educação escolar formal. Além disso, por meio da mesma e do planejamento, o(a) futuro(a) professor(a) consegue sentir por meio presencial a relação docente-discente, tal quanto o enxergar crítico da heterogeneidade composta na sala de aula e dos conteúdos ali abordados.

Porém, como dito anteriormente, essa disciplina é optativa, o que impede a formação completa do(a) futuro(a) profissional escolar, que pode trabalhar na docência, na gestão, na orientação e mais além na formulação das políticas públicas do público alvo da EJA. A ausência de obrigatoriedade do estágio em Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia na UFPE é uma lacuna preocupante.

Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. (Pimenta, 2001)

A falta de um estágio específico para uma parcela dos cursistas, limita a preparação pedagógica dos discentes para enfrentar as especificidades e particularidades do contexto educativo de jovens e adultos. A EJA exige abordagens diferenciadas, que devem considerar toda a historicidade e heterogeneidade dos(as) estudantes.

Como a PPP7 é optativa, nem todos os estudantes irão escolhê-la. O déficit desse estágio que proporciona uma vivência direta com essa realidade, pode formar futuros pedagogos sem uma compreensão mais profunda da realidade, das práticas, metodologias e escolhas mais adequadas para trabalhar com esse público, além de uma sensibilização perdida para o contexto de justiça social e educação inclusiva.

A pedagogia enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social coloca os ingredientes teóricos necessários aos conhecimentos e a intervenção na educação (prática social) (Pimenta, 2002).

3 CONCLUSÕES

Um estágio obrigatório na Educação de Jovens e Adultos, para os estudantes do curso de Pedagogia na UFPE, além de fortalecer a formação pedagógica desses profissionais, contribuiria para a promoção da equidade educacional, a partir do fortalecimento dessa modalidade de ensino. Portanto, a transformação da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 7 em EJA nos currículos de Pedagogia da UFPE é uma necessidade urgente. Ela garantiria que os futuros pedagogos tenham uma maximização de sua formação e preparação docente.

A inclusão de forma obrigatória da PPP7 no currículo, prepararia um corpo docente de forma mais eficaz e adequada. Além disso, fortaleceria o compromisso educacional e legal para com os Jovens e Adultos, público-alvo dessa modalidade. Portanto, a obrigatoriedade de um estágio em EJA nos cursos de Pedagogia não é apenas desejável, mas necessária, para conquistar um direito garantido para todos(as): a educação.

4 REFERÊNCIAS

APOLUCENO, Ivalnide. As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (org.). Políticas e práticas na educação de jovens e adultos. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação de Jovens e Adultos; Estágio.

A PEDAGOGIA DA PRESENÇA COMO MOLA PROPULSORA PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO SÉCULO XXI: CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA A PARTIR DE VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Luiza Alexandre Borges¹
Lenilton Damião da Silva Junior²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Educação libertadora é aquela segundo a qual podemos observar “o sujeito que, ensinando, aprende, e o sujeito que, aprendendo, ensina”. (Freire, 2001, p. 68). Sob esse ponto de vista, fica evidente que o ato de educar considera um fazer que precisa ser dialógico.

A Pedagogia da Presença, por sua vez, se configura como um vínculo de afeto do docente com seus estudantes, que se estende para além do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a superação de dificuldades relacionadas à educação integral, haja vista que somos constituídos por sentimentos, corporeidade, espiritualidade e razão.

Nesse íterim, precisamos considerar, ainda, o estreito vínculo entre Educação e linguagem, mais especificamente a formação de professores, porque somos constituídos por discursos via linguagem, e essa mesma linguagem está associada à nossa identidade social, aos valores sociais

1 Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco – UPE, luizaalborges@gmail.com.

2 Doutorando em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, leniltonjunior@terra.com.br

que comungamos e, mais do que isso, às práticas sociais que imaginamos serem as mais adequadas para convivemos em harmonia com os nossos pares.

Nessa direção, é urgente a necessidade de instigarmos a investigação de problemáticas relacionadas à linguagem e sua dimensão pedagógica, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao letramento³ para a superação de desigualdades sociais. Porém, essa superação só ocorrerá de forma efetiva se for considerada a dimensão afetiva do processo da educação integral.

Assim, objetivamos refletir sobre em que medida duas propostas de trabalho com educação e linguagem realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco (*Campus Mata Norte*) acionam elementos da Pedagogia da Presença e podem contribuir para a proposição de uma Educação libertadora no Século XXI.

A motivação para o presente trabalho surgiu a partir do nosso entendimento de que o estudante que não está afetivamente envolvido com o processo de ensino e aprendizagem não conseguirá alcançar sucesso nesse processo e, até mesmo, poderá evadir-se da escola ou, ainda, ficar reprovado.

Para desenvolver esse trabalho, apoiamos-nos nos pressupostos da Pedagogia da presença, defendidos por Freire (2001, 1998) e Costa (2001). A pesquisa possui abordagem qualitativa e natureza explicativa, tem como *corpus* duas dissertações sobre educação e linguagem, produzidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, no ano 2018, e que podem influenciar positivamente na vivência da Pedagogia da Presença nas escolas de Educação Básica. A partir desses materiais, refletiremos sobre em que medida ambas propostas de trabalho acionam elementos da Pedagogia da Presença e podem contribuir para a proposição de uma Educação libertadora no Século XXI.

Conforme Síveres (2015), o estudante precisa ser considerado não só no que refere aos seus aspectos cognitivos, mas também socioemocionais.

3 Entenda-se que, na visão de Street (2014), letrado é aquele que consegue pensar para além do enunciado, percebendo o que está no plano das ideias e no plano da superfície do texto, que pode exercer sua cidadania de forma reflexivo-crítica.

Nessa direção, é salutar aprendemos a conviver e, mais do que isso, a trocarmos experiências de forma positiva com nossos pares, ajudando-os em seus projetos de realização pessoal e profissional.

Mas qual é a contribuição da Pedagogia da presença para a educação?

Interessa saber, com Síveres (2015), que a contribuição da Pedagogia da Presença reside justamente no compartilhamento de tempo, na troca de experiências e exemplos entre educador e estudante, pois a presença do educador junto ao estudante propicia diferentes tipos de aprendizado.

2 DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza explicativa, que tem como *corpus* duas dissertações sobre educação e linguagem, produzidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco (*Campus* Mata Norte) no ano 2018, e que podem influenciar positivamente na vivência da Pedagogia da Presença nas escolas de Educação Básica, mais especificamente na Educação Infantil e no Ensino Médio.

Interessa saber que a primeira dissertação, de autoria de Lenilton Damião da Silva Junior e publicada em 2018, tem como título “A compreensão docente a respeito das dimensões argumentativas no contexto do artigo de opinião produzido por alunos do Ensino Médio” e objetivou investigar a compreensão de 2 (duas) docentes atuantes no Ensino Médio (EM) a respeito das dimensões argumentativas empregadas por seus alunos no contexto do artigo de opinião (AO). Já a segunda dissertação, de autoria de Luiza Alexandre Borges e publicada em 2018, tem como título “É possível produzir textos escritos na Educação Infantil? Análise das estratégias didáticas de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Nazaré da Mata – PE” e objetivou investigar as práticas de produção de texto desenvolvidas por uma professora atuante em uma turma de educação infantil de uma escola Municipal da Cidade de Nazaré da Mata – PE.

A dissertação de Silva Junior (2018) traz à luz a necessidade de, enquanto academia e preocupados com a relação entre educação e linguagem, considerarmos que o progresso da ciência só se efetivará se forem considerados os contextos em que é preciso intervir para transformar

realidades. Afinal, quem são esses estudantes? De que forma foi feito o planejamento da situação de mediação do texto que participa do gênero artigo de opinião (AO), de modo a tornar evidente o propósito comunicativo pretendido com ele, bem como as suas características prototípicas? Esses questionamentos perpassam pelo olhar docente para seus estudantes, suas necessidades cognitivas e suas necessidades socioafetivas, uma vez que se estes sujeitos não se sentirem acolhidos pelo professor, não se verificará a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, e estes sujeitos possivelmente não conseguirão participar de atos comunicativos via AO, exercendo de forma plena a sua cidadania. Portanto, não ocorrerá aprendizagem significativa.

Interessa saber que essa prática foi pensada para o contexto do Ensino Médio, cujos sujeitos estão em processo de construção de suas identidades e, portanto, ressignificando valores que desejam perpetuar ao longo de suas vidas; que as entrevistas que forneceram dados foram feitas com docentes que analisavam a produção de seus estudantes sobre a importância da água, e que estas docentes estavam o tempo todo sendo instigadas a pensar através dos textos de seus alunos em estratégias que pudessem agenciar os textos deles como práticas sociais significativas, considerando, portanto, seus estudantes e, por que não dizer, as suas angústias, as suas dificuldades, os seus limites, que precisavam ser superados.

A prática pedagógica II trata da dissertação de Borges (2018), um estudo realizado numa escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Nazaré da Mata – PE, tendo como sujeitos participantes um grupo de crianças de 5 (cinco) anos de idade e a professora regente da turma. Considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como a realidade na qual estavam inseridos, as ações foram sendo planejadas sempre contando com a participação da professora, pois a aprendizagem significativa parte de uma ação na qual todos participam de maneira ativa e se sentem como protagonistas.

Nessa direção, a pesquisa apresentada entrou em contato com as práticas letradas dos estudantes, buscando conhecer quais gêneros textuais permeavam aquele contexto escolar, objetivando conduzir as crianças à reflexão acerca das práticas sociais nas quais elas estavam envolvidas, e

ampliar os conhecimentos das crianças no tocante às práticas sociais de uso da oralidade e da escrita em situações escolares.

Fica evidente que ambas as propostas consideram o estudante em sua integralidade, reconhecendo que nós, educadores e estudantes, somos constituídos por sentimentos, corporeidade, espiritualidade e razão.

3 CONCLUSÕES

Entendemos que as práticas pedagógicas em destaque se alinham à Pedagogia da Presença, uma vez que consideram os estudantes como sujeitos de direitos, e que atentam para a realidade na qual eles estão inseridos, possibilitando um caminhar pedagógico que envolveu todos os participantes nos processos de ensino e aprendizagem, buscando ampliar os conhecimentos dos estudantes, dialogando sempre com os conhecimentos que eles já possuem.

Faz-se necessário que as práticas socioeducativas baseadas na Pedagogia da Presença sejam relevantes e concebidas para o aprofundamento da intervenção social e educativa na implementação de políticas sociais e educacionais mais presentes.

4 REFERÊNCIAS

BORGES, L. A. **É possível produzir textos escritos na Educação Infantil?** Análise das estratégias didáticas de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Nazaré da Mata – PE. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SILVA JUNIOR, L. D. **A compreensão docente a respeito das dimensões argumentativas no contexto do artigo de opinião produzido**

por alunos do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação),
Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

SÍVERES, L. **Encontros e diálogos:** pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília: Liber Livro, 2015.

A PRESENÇA DE PROFESSORES NEGROS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2014-2023)

Irene Kessia das Mercês do Nascimento¹
Virgínia Pereira da Silva Avila²

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar uma breve revisão de literatura sobre a presença de professores negros na rede estadual de ensino de Pernambuco no período entre 1960 até 1990. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, que consiste em um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, abrangendo os anos 2014 a 2023.

Uma das características apresentadas nas pesquisas de teses e dissertações no campo da educação, no início do século XXI, relacionava-se com as práticas cotidianas dos professores, que, segundo Mogarro (2005), colocavam numa posição de grande centralidade os discursos produzidos pelos diversos atores educativos dentro dos espaços sociais e escolares que ocupam, privilegiando modelos etnometodológicos e os instrumentos de novas histórias culturais e intelectuais. A centralidade do discurso relacionada nos espaços escolares, são de fundamental importância, para compreensão dos fenômenos ocorridos nos espaços sociais e escolares.

1 Doutorado em Educação pela Universidade de Pernambuco- UPE- PE email: irene.kmnascimento@upe.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP - SP, virginia.avila@upe.br.

Conforme Mogarro (2005), a história da educação ampliou o leque com suas fronteiras e novas realidades, que constituem uma evolução de novos campos científicos, recentralizando com novas temáticas, a um regresso às questões educativas propriamente dita. Essa amplitude tem sido atualizada de forma interdisciplinar, levando em consideração diversos campos de estudo, na evolução de novos campos científicos, isso ocorre devido aos novos fenômenos sociais recorrentes. Neste aspecto, a história da educação traz à tona as explicações e razões desses fenômenos. Mogarro (2005, p. 13) também afirma que “As novas perspectivas da pesquisa histórica não se centram apenas na materialidade dos factos, mas também nas comunidades discursivas que os interpretam e os inscrevem num espaço e num tempo determinados”.

Não precisa apenas trazer à tona a memória dos fatos históricos, mas também contextualizar com a comunidade discursiva. Conforme a autora, é preciso compreender as comunidades discursivas, não apenas os fatos e sim todo contexto das novas perspectivas históricas dos fenômenos da comunidade discursiva e assim apresentar um novo olhar para os achados da pesquisa. Abaixo iremos contextualizar um pouco sobre o estado do conhecimento dos achados do catálogo de teses e dissertações da Capes.

DESENVOLVIMENTO

Para realizar esse levantamento de dados, entramos no site de busca do catálogo de teses e dissertação da Capes, para verificação destes trabalhos, utilizamos os descritores de busca na plataforma com as palavras: “Professores Negros” e “Professores Negros de Pernambuco, “Professores Negros da Região Metropolitana do Recife”, e os filtros: teses e dissertações, e área de concentração: educação. A pesquisa foi realizada em 24 de julho de 2024.

ANÁLISE E RESULTADOS

Após realizar a coleta de dados no portal de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 28 trabalhos, sendo 16 dissertações e 12 teses, no período de 2014 até 2023, foram utilizados os descritores professores

negros, professores negros no estado de Pernambuco e professores negros na Região Metropolitana do Recife, desses descritores só encontramos pesquisas voltadas para professores negros no banco de dados da CAPES. Abaixo observa-se a tabela 1 por ano de defesa das teses e dissertações:

Figura 1: Tabela de pesquisa por ano de defesa.

PESQUISA POR ANO DE DEFESA	QUANTIDADE
2023	5
2022	6
2021	8
2016	3
2014	6
Total	28

Fonte: Elaborado por Irene Nascimento, 2024.

A maioria das pesquisas estão voltados para professores negros foram defendidas no período de 2021, onde foram localizadas quatro pesquisas de mestrado e quatro pesquisas de doutorado. Nesse mesmo ano, a sociedade vivia um período pandêmico, em que as aulas remotas estavam sendo realizadas, e pesquisas online dessa época abordam as memórias de professores negros e a trajetória de lutas e resistência de professores negros. Em outros anos, a pesquisa foi desenvolvida, mas ocasionalmente em pequeno número.

Entre as pesquisas produzidas em 2014, identificamos seis trabalhos sobre professores negros, sendo que dois tratam das memórias e trajetórias de professores negros (mestrado) e os outros quatro que são doutorado e discutem a relação entre professoras brancas e negras.

Em 2016 localizamos 3 (três) dissertações de mestrado, sobre professores negros, sendo dois sobre memória e trajetória de professores negros, e o outro sobre a relação entre professoras Brancas e Negras no sistema de ensino da educação básica no Mato Grosso.

No ano de 2022, encontramos 6 trabalhos em foram três de mestrado e três de doutorado, sendo dois sobre memórias e trajetórias de professoras negras (teses), e três sobre práticas pedagógicas de professores negros na educação básica e apenas uma dissertação sobre produção bibliográfica de professora doutoras negras no ensino superior.

Em 2023, localizamos apenas 5 (cinco) trabalhos, sendo três de mestrado e dois de doutorado, todas as pesquisas estão voltadas para estudos de memórias e narrativas de vidas professoras negras no ensino superior e na educação básica.

Não foram localizados trabalhos relativos aos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, evidenciando lacunas na produção da pesquisa sobre trajetórias e memórias de professores negros na carreira docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que esse estado de conhecimento apresenta dados preliminares para refletirmos sobre o lugar ocupado por professores negros na historiografia da educação brasileira. Diante dos achados, percebe-se que há um pequeno número de estudos que tomam professores negros como objeto de estudo, nos últimos 5 (cinco), com apenas 28 trabalhos sobre o tema, a maioria deles localizados em programas de pós-graduação das regiões sul, sudeste e centro-oeste do Brasil.

Os trabalhos destacam as dificuldades dos profissionais da educação, em sua maioria mulheres, em trabalhar a temática da educação das relações étnico-raciais no ensino superior e na educação básica, percebe-se também a lacuna na consolidação profissional, dos preconceitos e desafios enfrentados no processo formativo para que étnico-raciais, no ensino superior. Não foram localizados temas relacionados às narrativas, memórias, trajetórias, processos formativos e práticas pedagógicas de professores negros.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível: <https://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível: [em:www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 ago. 2024

MOGARRO, Mogarro Maria. **Memórias de Professores. Discursos orais sobre a formação e a profissão. Revista História da Educação [en línea].** 2005, 9(17), 7-31[fecha de Consulta 18 de Agosto De 2024. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627121002> Acesso em: 18 de ago. 2024.

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES/AS INICIANTEs: UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL NAS REDES DE ENSINO

Marcia Batista da Silva¹

Maria Joselma do Nascimento Franco²

Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia³

1 INTRODUÇÃO

Este texto decorre das discussões teóricas mobilizadas no grupo GPENAPE⁴ no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco em 2024. Tomando como objeto de estudo “necessidades formativas e a indução profissional de professores/as iniciantes”, nos inquietamos em saber: como pensar a luz dos referenciais

1 Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8316-4884>. E-mail: marcia19.b@gmail.com.

2 Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) e do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Doutora em Educação pela USP. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2012-2465>. E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br.

3 Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2012-2465>. E-mail: rayllawfs@gmail.com.

4 Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos.

teóricos as necessidades formativas de professores/as iniciantes em relação a constituição da política de indução profissional nas redes de ensino?

Referenciamos-nos em Ramalho e Núñez (2011), ao considerar na docência o tratamento de necessidades coletivas e individuais; Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) enquanto mobilizadoras do processo de desenvolvimento profissional e não sendo estáticas, ou iguais entre professores/as nos diferentes contextos. E Huberman (1995) para professores iniciantes, como aqueles em aprendizagens intensivas no início da docência.

Articulamos a compreensão destas necessidades formativas ao conceito de indução delineado por alguns autores chave em nossa discussão: Cruz, Farias e Hobold (2020), que entendem a indução profissional como investimento intencional e sistemático na formação dos professores iniciantes, trazendo à tona ações formativas democráticas para estes profissionais, na medida que “ouvi-los sobre suas necessidades’ é a gênese deste processo.

A metodologia pauta-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada em Lüdke e André (2018) tendo como procedimento metodológico para a produção da sistematização um estudo bibliográfico-exploratório a partir de Gonsalves (2007) acerca de referências que discutem o nosso objeto de estudo.

2 NECESSIDADES FORMATIVAS E A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Tomando a conceituação de Ramalho e Núñez (2011, p. 76), “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade”; agimos por querer algo e precisar de algo perante nossas diferentes relações sociais. Para estes autores, a nossa ação, não é aleatória, mas é movida pelo desejo de algo; o que nos leva ainda a problematizar que, no que tange à ação docente, considerada a função social do ensino e o objetivo primordial de seu fazer, professores/as não agem sem intenção, de modo que as necessidades que emanam evidenciam suas buscas, o foco de suas práticas.

Compreendemos a partir de Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 3) que o “termo ‘necessidades formativas’ é polissêmico e não pode

ser compreendido sem a ele serem associados estudos sobre análises de necessidades”, porque, para esse conceito ser compreendido, cabe interpretar o contexto de seu surgimento, a fim de identificar, através de diagnóstico minucioso, carências adquiridas ao longo do exercício da docência não no sentido de apontar dificuldades apenas, tampouco limites do exercício profissional. Mas, a fim de levantar possibilidades de formação democráticas que considere os diferentes profissionais, de recriação de práticas e mobilização de saberes eminentemente experienciais que fomentam a indução profissional.

De acordo Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6), a “indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional”. Ou seja, um percurso de desenvolvimento de uma formação pautada pela objetividade e coerência em ajudar novos/as professores/as na chegada à profissão. Assim, nestes processos da indução, não há como considerar necessidades formativas de maneira estanque, ou sem levar em conta a dinamicidade das próprias relações que a educação implica diante da comunidade escolar.

Consideradas estas dimensões, ressaltamos que, embora a indução seja expressa e comece como “programa” de desenvolvimento profissional docente em algumas redes, ele pode viabilizar a construção da política de indução nas redes. Dessa maneira, enfatizamos que nosso estudo condiz com essa perspectiva compreensiva que parte do “programa” para adesão da “política” que considera democraticamente as diferentes necessidades formativas.

Estando as necessidades em constante movimentação, Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 5) esclarecem que podem “(...) acompanhar as demandas que vão surgindo com a modificação dos sistemas de ensino ao longo da história”, ou seja, adquirem características tanto do tempo em que o professor está vivendo na profissão, quanto das exigências e formas que a educação se organiza, seja na esfera municipal, estadual ou federal, articula e conduz, sob a via do currículo e políticas educacionais, sua missão e visão para com o ensino.

Pois, a depender da compreensão de educação que se tenha na rede, pode-se afirmar que professores/as iniciantes no convívio de seu

trabalho, além de lidar com fatos inesperados no início da docência, também estão sujeitos à ausência de formação democráticas que considere suas aspirações, de acompanhamento sistemático; igualmente, ao receberem formação, também estão sujeitos a enxurradas de temas que não os ajudam no ofício (Sousa; Rocha; Oliveira; e Franco, 2020).

Fica evidente que, por vezes, as formações estão sendo disponibilizadas sem que haja um cuidado e sensibilidade para com as necessidades de professores/as, sem trazer a essência daquilo que estes vivenciam e precisam conhecer, sem questionar e solucionar no cotidiano, sem ao menos ouvi-los/as... Além disso, a formação por vezes está sendo oferecida por institutos que não são da educação, como forma de cumprir agendas e atender à responsabilidade da rede de fornecê-las, mas não atendendo ao sentido primordial de “formar”.

Em contrapartida a esses modelos de formação insatisfatória, levando em consideração a iniciação à docência como um período de aprendizagens em essência, é preciso tratar de maneira coerente e significativa as necessidades formativas destes/as iniciantes nas formações, tornando esse ‘percurso inclusivo’ para os mesmos. Sendo assim, Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 5) apresentam que, “[...] considerando-se as particularidades dessa fase, percebe-se a pertinência da constituição de espaços formativos colaborativos, bem como da elaboração pelas redes de ensino de programas de indução”. Tais ações estão sendo desenvolvidas com vistas a ressignificar vários modelos de formação e até mesmo substituí-los em prol do compromisso democrático com o desenvolvimento profissional e da educação como um todo, avançando na perspectiva de formação contínua.

A exemplo destas, temos no Brasil que a indução se desenvolve conforme nos apresenta Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 12) em:

Quadro 1 - Políticas e programas de Inserção Docente

PAÍS	POLÍTICAS DE APOIO	LOCAL
Brasil	Secretaria Municipal de Educação de Sobral/CE	Ceará
	Secretaria Estadual de Educação do Ceará/CE	Ceará
	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo/ES	Espírito Santo
	Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP	São Paulo
	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS	Mato Grosso do Sul
	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC)	Universidade Federal de Mato Grosso/MG
	Programa de Mentoria on-line	Universidade Federal de São Carlos/SP
	Programa de Acompanhamento Docente em Início de Carreira para Professores de Educação Física (PADI)	Universidade do extremo Sul Catarinense/SC
	Programa de Acompanhamento aos Alunos da Faculdade de Educação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ

Fonte: Síntese elaborada por Costa (2018) com base em Vaillant (2009), André (2012), Mira e Romanowski (2015), Marcelo e Vaillant (2017).

O intuito desses programas brasileiros apresentados no quadro anterior se caracteriza enquanto iniciativas das redes de ensino seja na esfera municipal ou estadual, não há ainda no Brasil uma política de indução nacional viabilizada pelo ministério da educação que assegure a permanente formação dos professores iniciantes. Com base no referido quadro se percebe que as ações de indução são voltadas à realidade das redes de ensino por meio de mobilizações particulares que considere o contexto de atuação e a condição de ingressante do professorado em início de carreira.

3 CONCLUSÕES

Portanto, a partir das reflexões realizadas com base nos referencias estudados, inferimos que ao haver o desenvolvimento formativo da indução, realizado a partir do acolhimento, orientação e acompanhamento nas redes de ensino, além de construir uma formação que visa o desenvolvimento

profissional, estará ensaiando democraticamente as diretrizes e políticas de formação com base na escuta aos professores iniciantes para serem produzidas nos municípios, desde que considerem ainda, as necessidades formativas destes/as docentes enquanto mobilizadoras neste processo. Isto é, que esteja comprometido a assegurar uma formação que não se perca durante a dinâmica do ano letivo ou seja encerrada ao seu final, por interesses políticos partidários.

4 REFERÊNCIAS

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149> | **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas (SP): Editora Alínea, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

RAMALHO, Betânia Leite; e NÚÑES, Isauro Beltrán. Diagnóstico das Necessidades Formativas de Professores do Ensino Médio no Contexto das Reformas Curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175> | **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p.1-20, jan./dez. 2020.

Palavras-chave: Necessidades formativas, Indução profissional, Professores iniciantes.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DE LÍNGUAS EM SURUBIM-PE

Marcela Cardoso da Mota França¹
Suzana Ferreira Paulino Domingos²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A didática tem grande relevância nos processos educativos de ensino e aprendizagem, pois ela auxilia o docente a desenvolver métodos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tornando mais efetivo o processo de aprendizagem dos indivíduos (Libâneo, 1990). Nesse contexto, a formação docente deve preparar o professor para o exercício da docência, fomentando a busca contínua pela criticidade e reflexão, com vistas à qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Observaram-se desafios na aplicação da didática e sua importância para o aprendizado dos alunos nas salas de aula, destacando a necessidade de um ambiente propício para a construção do conhecimento, muitas vezes limitado pela falta de recursos para implementar os planos de estudo propostos. O diálogo com outros educadores revelou a relevância dessas questões comuns que motivaram a realização da pesquisa, buscando compreender o cenário encontrado e contribuir para a eficácia da didática em sala de aula.

1 Graduanda do Curso de Letras Português da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, marcelacardosodamota@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, suzana.paulino@ufrpe.br.

A pesquisa objetivou analisar o papel das práticas pedagógicas na formação docente de línguas. Os objetivos específicos incluíram compreender como a didática pode auxiliar os professores na promoção do ensino-aprendizagem, investigar as contribuições do método e planejamento à didática para construir um processo educativo crítico-reflexivo, além de pesquisar a percepção dos docentes sobre a influência da didática no ensino de línguas, utilizando uma abordagem descritiva, exploratória e quali-quantitativa. A presente pesquisa pode contribuir para a academia, na medida em que fornece um estudo atualizado sobre formação crítica de professores, melhoria da educação de línguas e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos em um mundo cada vez mais interconectado.

2 DIDÁTICA E ENSINO-APRENDIZAGEM

A didática é considerada arte e ciência do ensino, que utiliza estratégias de ensino destinadas a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica, do ensino e da aprendizagem (Haydt, 2006). Etimologicamente, didática, do grego *didaktike*, significa “arte de ensinar”.

Por sua vez, Vygotsky (1984, p. 101) afirma que “O aprendizado adequadamente organizado resulta em metal e põe em movimentos vários processos de desenvolvimento [...]”. Para o referido autor, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Nesse contexto, o professor possui uma grande relevância e é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente, pois ele tem a capacidade de transformar as vidas dos seus alunos, através da educação.

No contexto educativo, a didática desempenha um papel crucial na formação de cidadãos ativos e reflexivos, preparando os indivíduos para viver em sociedade. A integração entre teoria e prática é fundamental para orientar o ensino-aprendizagem, sendo responsabilidade do professor atualizar-se constantemente para promover uma educação de qualidade. A aplicação correta dos métodos didáticos no ensino superior é essencial para facilitar a compreensão dos alunos e para tornar o processo de ensino mais eficaz e proveitoso.

Ao longo da evolução da educação, a didática passou a ser vista não apenas como uma disciplina metodológica de ensino, mas como uma ferramenta dinâmica que busca constantemente as melhores estratégias para ensinar e aprender. Com a diversificação das metodologias aplicadas, a didática se torna essencial para concretizar os objetivos educacionais e garantir uma eficaz ponte de acesso ao conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação docente é o processo de preparação no qual o professor desenvolve e recebe as ferramentas necessárias para lecionar, tornando-o apto a exercer seu papel de educador, sendo esse um processo contínuo. Essa perspectiva se coaduna com Freire (1996) quando afirma que a formação docente é um processo contínuo de reflexão e ação, vital para uma educação libertadora e transformadora, ressaltando que os professores devem estar engajados em sua própria formação, buscando constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas e sua compreensão da realidade social. Ainda nessa perspectiva, para Tardif (2002), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que envolve a construção e reconstrução de saberes, práticas e identidades, em diálogo com as demandas da sociedade e as necessidades dos estudantes.

Os professores precisam estar sempre se atualizando para enfrentar os desafios da prática pedagógica. É fundamental que as instituições de ensino forneçam formações sólidas e alinhadas com a realidade das salas de aula, preparando adequadamente os futuros educadores. Além disso, a valorização da formação continuada e a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional são essenciais para elevar a qualidade do ensino no país.

As práticas pedagógicas são estratégias, métodos e abordagens utilizados pelos educadores no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Perrenoud (1997), elas compreendem os recursos empregados pelos professores com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos, considerando tanto as particularidades individuais e coletivas dos estudantes quanto os propósitos educacionais estabelecidos. Uma das práticas

pedagógicas mais conhecidas é a didática, indispensável no processo pedagógico, flexibilizando, sempre, o papel do professor, do aluno, as metodologias, as avaliações e a forma de ensinar. De modo que a didática opera na capacidade crítica e desenvolvimentista dos docentes para que eles analisem, explicitamente, a realidade do ensino, refletindo-o “como” ensinar, para que ensinar, o que ensinar, etc., (Libâneo, 1990). A didática é essencial nas estratégias de ensino e tem o papel de transformar teoria em prática pedagógica, atraindo a atenção e o interesse dos alunos na aprendizagem significativa e garantindo uma relação eficaz entre ensino e aprendizagem.

2.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS

As práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa e portuguesa têm um papel crucial na formação de alunos fluentes e culturalmente competentes, indo além do ensino de gramática e vocabulário, focando no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, como ouvir, falar, ler e escrever, por meio de atividades como diálogos em sala de aula, discussões em grupo, etc. A personalização do ensino é essencial para atender às necessidades individuais dos alunos, adaptando planos de aula e estratégias diferenciadas, além da avaliação contínua para acompanhar o progresso e fornecer *feedback* construtivo.

Integrar a cultura no ensino de línguas também é fundamental, permitindo aos alunos aprender o idioma, compreendendo aspectos culturais associados. Com o avanço das tecnologias educacionais, as práticas pedagógicas estão se adaptando, oferecendo acesso a recursos digitais que tornam o processo de ensino e aprendizado mais envolvente e eficaz para professores e alunos.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa permitiu uma compreensão da didática como ferramenta essencial para professores promoverem ações facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. A análise sobre as práticas pedagógicas proporcionou *insights* acerca dos desafios e oportunidades enfrentados pelos

professores no contexto do ensino de línguas, e em relação às contribuições do método, do planejamento e da relação teoria-prática à didática para a construção de um processo educativo crítico-reflexivo, enriquecendo a compreensão da importância da didática no contexto do ensino de línguas. Por meio deste estudo, foi possível observar a importância de os professores refletirem constantemente sobre suas práticas pedagógicas, buscando aprimoramento e inovação por meio de formações continuadas.

Entretanto, constatou-se a existência de professores sem formação didático-pedagógica atuando no ensino de línguas em Surubim-PE, o que interferiu na concepção de língua/linguagem, uma vez que alguns não as viam como práticas sociais dialógicas. Dessa forma, propõe-se que haja incentivos públicos e privados em formação inicial e continuada de professores, em nível de graduação e pós graduação, em cursos de licenciatura e qualificações crítico-reflexivas, através de políticas públicas de acesso e permanência de professores na universidade. As escolas devem incentivar e promover possibilidades de formação para que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas.

Por fim, consideramos o ensino à distância uma possibilidade nesse contexto, uma vez que professores que já estão em sala de aula sem formação buscam opções de baixo custo, com flexibilidade de horários, local de estudo e acesso global de cursos, entre outros, favorecendo uma gama trabalhadores da educação.

Palavras-chave: Práticas-Pedagógicas, Formação docente, Ensino de línguas.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São paulo: [s.n.], 1996.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral.** 8. ed. são paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. [S.l.]: Pontífica universidade católica de são paulo, 1990.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **The instrumental method in Psychology**. New York: [s.n.], 1981.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São paulo: Martins Fontes, 1998.

CAMINHOS VIVENCIADOS: REFLEXOS DE FORMAR-SE E/OU TORNAR-SE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

José João da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A educação é tida pelo contexto delineador da estruturação, da organização e de repasses para o evoluir e para o reestruturar social, em linhas curtas, a educação é o instrumento servidor do mantimento das diversas formas de organização entre as camadas sociais, educar é permitir o repasse de culturas, de costumes, de relações e de possibilidades.

Por essa perspectiva, o presente relato, advém de extratos de diários de campo atrelados a fundamentação teórica de um relatório final de estágio, a fim de refletir caminhos e vivências decorridas da disciplina de Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, ofertada no 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco/CAA, 30 das 90 horas aulas da cadeira nos direciona a um campo de desenvolvimento que imbrica o teórico e o prático no processo formativo de tornar-se professor na educação infantil.

Para tanto, trazemos que “o estágio representa a oportunidade de refletir sobre o processo de formação de professores(as)” (DRUMOND, 2019, p. 02) processo esse, que advém do olhar e dos fazeres do formando em seu caminho descobridor e atribuidor de suas bagagens formativas, o

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA, josejoao.silva@ufpe.br

desafio portanto, para o estagiário é adentra-se sobretudo no seu autoco-nhecimento e no contato com sua futura missão docente em desenvolver o papel social que a educação se propõe e assim idealizar suas futuras práticas pedagógicas abarcando também o sentido de que: “é preciso aprender além do aparente, a construir um olhar implicado” (OSTETTO, 2008, p. 129) dessa forma, abarca-se o sentido de que é preciso o formando não apenas vivenciar mas experienciar tornar-se parte do que se vê e não do que quer ver.

Pelos caminhos (re)percorridos e (re)descritores do campo de estágio, notamos que um espaço que se é habitado, é um espaço que temos por nosso, apropriamo-nos das possibilidades e das vivências que nos fazem necessário ter algum tipo de conexão, dessa forma, os caminhos que nos fazem perpassar pelos espaços físicos de uma instituição é perceber sinais que falam com nosso campo de visão e que nos permite processar inúmeras concepções.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Um espaço visitado pela primeira vez é algo novo, um espaço revisitado várias vezes, continua sendo um espaço novo, pois a cada olhar e a cada revisita notamos algo que não fora captado anteriormente ou acrescentado posteriormente.

Contudo, A instituição de ensino visitada se localiza quase no centro de um pequeno distrito de uma cidade do agreste pernambucano, apesar de pouco isolado o distrito abarca uma quantidade considerável de habitantes, a creche também atende crianças de comunidades e sítios vizinhos desse distrito. A instituição atende cerca de 158 crianças entre os níveis de educação infantil de 2 a 3 anos e crianças da pré-escola 4 e 5 anos, atende ainda em uma área campesina de um sítio mais distante, onde tem instalado um anexo que recebe aproximadamente 30 crianças dos mesmos níveis escolares, totalizando em torno de 188 crianças diariamente, funcionando e atendendo, crianças de forma integral e semi-integral.

Dentre tanto, nos perpasses de cada visita, o marco do processo de tornar-se professor, resulta de um plano interventivo a ser desenvolvido e pensado ao longo das visitas e interações no estágio, plano esse, que

possibilitou uma regência, para essa condução baseei nos contextos já vivenciados pois segundo Gandini (1999, p. 157) “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, por essas perspectivas somos tomados no sentido de que, para quem a significância que precisamos estará sendo válida? para a criança ou para a nossa? Assim, precisamos, segundo Ostetto (2000, p. 177) “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” assim, o cotidiano abarca de forma interventiva e abrupta no comportamento e no modo de pensar da criança.

Assim, é necessário não apenas planejar-se para os conteúdos e as abordagens lúdicas, mas abarcar nas necessidades de planejar as abordagens disciplinadoras para a criação de valores e relações sociais.

O projeto pensado, no adentrar do campo de estágio na educação infantil somos constantemente convidados a experienciar o inimaginável, o imprevisível, o tudo ou o nada, perpassando sobretudo de convites para conhecer aquilo que já acreditávamos ter conhecido, nesse sentido, partilho a perspectiva de que somos convidados a convidar.

Tendo em vista o contexto social que abarca a realidade da instituição de ensino, somos levados a convidar as crianças para conhecer além de suas paredes por exercício da imaginação, partindo dos campos de experiência referentes a organização curricular da educação infantil presente na Base Nacional Comum Curricular- BNCC- usufruindo de escuta, fala, pensamento e imaginação, permeando também, a partir do campo dos traços, sons, cores e formas, ainda, delinear-se de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, tendo também a noção de não esquecer o eu, o outro e o nós, partindo assim, da ideia de apropriação da própria identidade e reconhecer-se no desenvolver de relações assim como a compreensão da pluralidade social.

Nesse sentido, o projeto didático pensado visa sobretudo mobilizar nas crianças o desejo pelo conhecimento através do instigar de sua imaginação, convidando-as a produzir e a nunca deixar de buscar o conhecer sobre si e sobre o outro. Assim, temos como tema: vamos conhecer os animais do sítio? É um convite a conhecer através da musicalização e da criação de avatares um pouco mais sobre as diferentes características

presentes no sítio, principalmente os animais e suas interações com os seres humanos, a partir da música, o Sítio do seu Lobato.

Contudo, o projeto realizado, sabendo da imprevisibilidade que é atuar na educação infantil a intenção era de efetivar a realização do projeto completo, ainda que houvesse atravessamentos da rotina que fosse interromper em algum momento, entretanto, o fulcro do momento se deu do meio para o fim da regência, o primeiro momento acontecera conforme o planejado com a apresentação musical, já no segundo momento, a montagem do avatar foi todo um alvoroço sobre as características que as crianças escolheram, mesmo tendo a possibilidade de criarem os avatares com características semelhantes às suas sempre existia a presença de “eu seria mais bonito se meu cabelo e meu olho fosse assim” (E... 3 anos extratos de diário de campo, 2023) percebemos para tanto que as influências externas confundem as crianças sobre a visão de mundo e de si mesmo, até na tenra idade. Outro processo relevante que tivemos que abrir mão na vivência foi na busca de sentido, onde as crianças pediram para ficar com o avatar e não colá-lo no cartaz ao lado de seu lobato e do sítio, pois queriam mostrar para a mamãe, para o papai e para quem tivesse em casa, percebemos então que aquele era o sinal que de fato atravessara e passara das perspectivas de avaliação e realização planejada na atividade, pois congelar o produto final em um cartaz não traria tanto sentido quanto o desemparedar da criação que tanto fora construído e tanto fora significativo. Para tanto, ficou evidente o quanto podemos contribuir de forma efetiva para a aprendizagem da criança e para o desenvolvimento da educação a partir de nossas construções e compromissos com a missão de tornar-se professor.

3 RESULTADOS

Pensar que o estágio na educação infantil é apenas uma disciplina com parte prática e obrigatória de uma licenciatura em pedagogia é não compactuar com o próprio desenvolvimento enquanto educador, o estágio tornou-se para tanto, um convite para tornar-se, para ser e inspirar-se enquanto futuro formador, vivenciar esse processo de perto permitiu

enxergar que um homem pode sim encarar uma turma de educação infantil e ressignificar tabus instaurados na sociedade.

Ainda, contemplar e contribuir nesse processo para a construção e criação de valores para as crianças e sobretudo para a formação em andamento como pedagogo, contemplamos também o inimaginável e o quanto se tornam plurais as possibilidades da imprevisibilidade de adentrarmos no devir criança.

Perpassando pelos três tempos, o cronos em perceber que há coisas que realmente precisam de tempos para amadurecer e acontecer, cronometrar não refere-se apenas aos aspectos de tempo, o kairós fazendo-nos identificar os momentos oportunos para usufruir do aion, permear e guardar os atemporais experienciados a cada contato com o ser e o devir criança.

Destarte, que o formar-se professor não estaciona nas vivências e nos processos formativos o tornar-se é como um devir para o futuro, assim, realizar o estágio é como fazer a retirada do que estudamos no papel para o mundo físico, mesmo que um pouco diferente podemos contemplar e usar do que já sabemos para construir aquilo que precisamos adquirir na criação de nossas próprias práticas.

4 REFERÊNCIAS

DRUMOND, Viviane. Estágio e docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, v. 22, p. 01-13, 2019

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. in **As cem linguagens da criança**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre. Artmed. 1999

OSTETTO, Luciana E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP. **Papirus**. p. 127-138. 2008

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. Encontros e encantamentos da educação infantil. Partilhando experiências de estágios. Campinas. **Papirus**. p. 175-200. 2000

FORMAÇÃO ENTRE GRADES: COMO O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NAS ESCOLAS PRESÍDIO AUXILIA NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ALUNOS RECLUSOS DE LIBERDADE

Vanilma Karla B. de Freitas¹
Maria do Rosário da Silva A. Barbosa²

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Pesquisa supracitado articula-se à linha de pesquisa “Formação de Professores” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus Mata Norte* – cuja área de concentração é a Educação. Mediante essa proposta, esta pesquisa de caráter colaborativo propõe estudos sobre a inserção de possibilidades teórico-metodológicas na formação docente que possibilitem o ensino da produção textual e o acesso dos estudantes de escolas prisionais à Universidade. Desse modo, essa pesquisa possibilita ponderações a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio de escolas presídio.

Essa discussão surgiu, sobretudo, devido à necessidade de formação específica para professor da EJA que atua na escola do sistema prisional

1 Mestranda em Educação profissional do PPGE-UPE Campus Mata Norte – vanilma.karla@upe.br

2 Professora do Mestrado em Educação profissional do PPGE- UPE Campus Mata Norte – rosario.barbosa@upe.br

com foco no ensino e na aprendizagem de gêneros de textos que possam contribuir para a produção textual garantindo, entre outros aspectos, o acesso à Universidade através de exames externos, como o ENEM PPL, já que é necessária a superação dos dilemas vivenciados na prisão, pois o professor de Língua Portuguesa é considerado um agente educacional responsável, na maioria das vezes, por uma educação emancipadora.

Além disso, formar cidadãos é uma das múltiplas tarefas desempenhadas pelo professor, no entanto, é importante refletirmos: quem forma o professor? Muito se discute acerca das formações continuadas para professores, se há realmente resultado, se as práticas pedagógicas passaram a ser contínuas e significativas. É importante pontuarmos que a educação é um processo de constante reinvenção e o professor é um ser “em mudança”. Pensemos em tudo que o trabalho docente traz de benesses para os estudantes e o quanto a qualificação profissional resulta em ações sólidas no seio escolar. Mas, pensemos, sobretudo, na necessidade das formações continuadas para professores, em especial, os das escolas presídio, que carregam a vontade em formar cidadãos e reintegrá-los à sociedade.

O que se propõe pelo setor público é que as instituições prisionais vão além da privação de liberdade, que elas possam ser mais atuantes e essa atuação pode ser melhorada com algumas práticas educativas, a exemplo da ampliação de escolas prisionais, práticas de leitura, escrita, produção de texto e outras iniciativas para a qualificação profissional do recluso. O estudo atento e direcionado da produção de texto é de suma importância, visto que o estudante de escola presídio poderá fazer exames vestibulares e, para isso, ele precisa estar preparado para redigir uma redação seguindo um tipo de texto específico. Essa preparação possibilitará a ele adentrar no ensino superior, mudando, dessa forma, sua vida.

Em nosso entender, a educação é uma das ferramentas para a diminuição da reincidência criminal, pois a escola é um ambiente de socialização de diálogo e reflexão. Capturar pessoas e inseri-las em minúsculas celas não é proporcionar mudança no indivíduo. Entretanto, para que a mudança ocorra, políticas públicas que subsidiem o trabalho docente são indispensáveis para se alcançar o grande objetivo: ressocializar presos.

A partir desses apontamentos, este estudo objetiva compreender como se manifesta, a partir de um Curso de Extensão para professores de Escola presídio, a inserção de possibilidades teórico-metodológicas na formação docente que possibilitem o ensino da produção textual e o acesso do estudante recluso de liberdade à Universidade. Desse modo, pretendemos promover uma reflexão acerca de formação continuada para professores de Língua Portuguesa de escolas presídio, atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino aplicada nas Instituições prisionais.

É pensando na educação e no seu papel de transformação social que os debates e compartilhamentos de experiências proporcionam um novo olhar para determinados públicos com o fito de ampliar a inclusão e reinserção social. Desse modo, a interação com professores e alunos, eixos principais para a propagação de novos estudos na / para a educação, potencializa novas experiências para pesquisas e um maior entendimento dos direcionamentos sobre os estudos desempenhados.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Compartilhar experiências científicas é poder experienciar como a nossa pesquisa pode trazer uma contribuição para a sociedade. No evento Letras em Foco, da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, foi possível dividir com o público ouvinte o andamento a pesquisa de mestrado em educação, já mencionada, do PPGE-UPE. A categoria de apresentação escolhida para esse momento foi o relato oral, o qual contou com a apresentação de 6 trabalhos, todos voltados para a área de formação de professores.

A apresentação oral da pesquisa foi muito significativa, principalmente pela quebra de “rótulos” estigmatizados ao professor que trabalha em escolas prisionais. Tudo isso porque os docentes ensinam a homens e mulheres que cometeram atos infracionais, como se o crime praticado negligenciasse o direito pleno à educação e a oportunidade de ressocialização daqueles que estavam cerceados por grades. A pesquisa dar-se-á em duas escolas prisionais do Estado de Pernambuco: uma localizada no agreste pernambucano e outra na cidade do Recife-PE e terão como

participantes professores e alunos, no total de 6 professores e 98 alunos. Os nomes das escolas, dos professores e dos alunos não serão divulgados para salvaguardar as identidades dos participantes.

O objetivo geral da pesquisa versa sobre investigar as lacunas referentes à formação continuada para professores de língua portuguesa de escolas presídio, que tenham como foco temático o ensino da produção textual do tipo dissertativo-argumentativo. Por conseguinte, a metodologia escolhida foi a pesquisa colaborativa ancoradas na pesquisa qualitativa, já que é necessário entender como as formações continuadas sobre o texto dissertativo-argumentativo podem potencializar o ensino da produção de texto na escola, assim, acredita-se que a pesquisa colaborativa traz um trabalho coparticipativo entre pesquisador externo e professores. Desse modo, segue os estudos de Horikawa (2008, p.27), quando esclarece que a pesquisa colaborativa “contribui para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na Instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca das soluções.” No que tange à pesquisa qualitativa, ela “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2014).

Posto isso, muitas são as formas de construção de dissertação e teses, nesse viés, para esse estudo, optamos pelo formato *multipaper* por entender que cada pesquisa detalha algo particular do pesquisador, as necessidades e novas maneiras de aprofundar suas pesquisas. Desse modo, o resultado de cada curso de extensão terá a produção de 1 artigo, no total de 3, analisando, por sua vez, cada ponto de forma específica e detalhada. Logo, acredita-se que o uso do formato *multipaper* vai muito mais além dos aspectos estruturais da pesquisa, ela será um forte instrumento para que o estudo em questão possa ter diferentes vertentes para que os dados coletados possam comungar e solidificar ainda mais o arcabouço teórico dessa pesquisa.

No que tange à inserção social, acredita-se na relevância da pesquisa e sua contribuição social junto aos professores que atuam em escolas presídios e assim a intensificar a produção textual nas Instituições, auxiliando os alunos a compreenderem, de forma contundente, o tipo de texto

solicitado na maioria dos exames externos, o texto dissertativo-argumentativo, fazendo com que os estudantes se sintam preparados para produzir textos coerentes, seguindo os critérios avaliativos solicitados pelo ENEM PPL.

3 RESULTADOS

Como pesquisadora, momento em que podemos demonstrar para o público e comunidade acadêmica uma hipótese que começa a se concretizar é poder fazer com que as pessoas tenham um novo olhar para um corpo de trabalhadores em educação. Percebemos, com clareza, o quanto essa pesquisa impactou a quem estava como ouvinte no relato oral, devido ao caráter inovador da pesquisa. O que mais nos chamou a atenção foram as perguntas do público: “por qual motivo você escolheu trabalhar com esses professores?” “Você terá coragem de entrar em uma escola presídio?” Não acredito que você vai ajudar a quem cometeu crimes.” Ficamos impressionados com os questionamentos, questionamentos esses que foram respondidos levando em consideração que a educação não é segregadora, ela é integradora. O professor exerce sua profissão com maestria e eles são tão essenciais para o ensino que não selecionam alunos e nem locais de trabalho, eles buscam, acima de tudo, compartilhar saberes, “salvar” pessoas, ensinar jovens e adultos a ler e escrever. A escola tornou-se, há séculos, a porta de entrada para a qualificação e isso não seria diferente dentro das unidades prisionais. O que falta para os professores é, apenas, escutá-los, oportunizar novas formações. Com isso, a educação ressignificará muito mais.

4 REFERÊNCIAS

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos**. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

MINAYO, M.C.S. **Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14.ed. São Paulo (SP): Hucitec-Abrasco, 2014

CIÊNCIA, META EDUCACIONAL E PRÁTICA EDUCATIVA: DELINEAMENTOS DE UM OBJETO EPISTÊMICO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Felipe Estevão do Amaral Soeldner¹
Rodrigo Silva Rosal de Araújo²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

As tradições de onde dimanam tentativas de abordar a educação como ciência autônoma encontram um ponto de confluência naquilo que podemos chamar de raízes do pensamento ocidental. Sem negar a presença e a importância de outras culturas para o enfrentamento da questão dos limites e possibilidades de conhecimentos confiáveis/seguros, temos de reconhecer que a acepção predominante de um saber científico e sua demonstrabilidade advém das concepções gregas clássicas. Termos como *epistême*, *physis*, *doxa*, entre outros, conferem suporte inequívoco aos intentos de se conceber e fazer ciência e, o que lhe é correlato, produzir conhecimento crível na contemporaneidade. O desejo expresso e declarado por todos os campos do saber acadêmico de serem reconhecidos com um status decientifidade também alcança o território da educação. Para além das disputas, no seio da área educacional, que cresceram ao

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, felipe.soeldner@ufrpe.br

2 Doutor em Filosofia. Professor e Pesquisador do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, rodrigrosal@gmail.com

redor das ideias de uma ciência da educação ou de ciências da educação, nosso objetivo se concentra em desvelar quais os usos e os sentidos que a expressão “ciência da educação” ganha no pensamento do professor e pesquisador Ferdinand Röhr e suas implicações para a formação docente. Por esse caminho, os esforços iniciais da nossa pesquisa se voltam a delinear o que se poderia chamar de objeto epistêmico próprio da educação, e aos impactos inevitáveis na formulação das metas do processo de formação de professores. Nossa pesquisa se desenvolve na UFRPE, vinculando ao Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: A Ciranda da Ciência, com o suporte de bolsa para o estudante pesquisador.

2 DESENVOLVIMENTO

Encontrando-se ainda na fase inicial, a nossa investigação busca responder a duas questões: a) qual a acepção de ‘ciência’ utilizada pelo professor Ferdinand e como se entrelaça com a educação para apresentá-la como ciência? b) Quais os impactos que podemos vislumbrar na formação docente e nas práticas educativas? Nessa direção, para que a educação possa ser considerada uma ciência é necessário que ela formule o fundamento e fixe a delimitação do seu estudo, como fazem as demais ciências, mesmo sabendo que todos esses conceitos necessitam de reformulações para se manterem válidos, para trazer uma garantia da própria validade, reduzindo o espaço para incertezas e evitando confusões conceituais com as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, na perspectiva de Ferdinand (2007), definição do campo epistêmico enfrenta três desafios principais que podem causar alguns equívocos na delimitação do objeto de estudo de toda e qualquer ciência. O primeiro seria a subjetividade do cientista, que, influenciado por suas ambições, pode ampliar indevidamente seu campo de pesquisa. O segundo é uma certa importância atribuída à ciência pela sociedade, o que poderia levar à expansão ou redução de seu objeto de estudo. E o terceiro seria a interligação entre as áreas do conhecimento, que pode fazer com que um cientista considere sua própria área como base para todas as outras. Na leitura crítica e nas discussões que realizamos até o momento, já foi possível constatar a correlação que se desenvolve entre a configuração do objeto próprio e epistêmico da educação e o estabelecimento da meta educacional. Essa

correlação apresenta o cerne da discussão sobre formação humana em geral e formação docente em sentido restrito, o que já nos coloca diante de repensar conceitos como docência, docente, além da própria ideia de ciência dentro e fora do campo educacional. Nesse ponto da investigação, também vimos a necessidade de dialogar com outros autores que trataram a questão da cientificidade ou não da educação. Acessamos, então, contribuições relevantíssimas no cenário nacional que disposta e se apresenta como local privilegiado em que tal discussão ocorreu e ainda ocorre. Produções e presença de autores como Selma Garrido Pimenta, por exemplo, entraram no nosso recorte de leituras a serem realizadas para ampliar e detalhar a nossa compreensão. Como uma pesquisa que se pretende bibliográfica e qualitativa, usamos ferramentas hermenêuticas para analisar os construtos e explicitá-los na apresentação dos resultados.

3 CONCLUSÕES

Conforme anunciamos na introdução, a pesquisa está na fase inicial, em que já demos passos importantes, que já foram apresentados acima, no desenvolvimento. Eis o que podemos concluir de forma parcial: a) o delineamento de um objeto epistêmico próprio do campo educacional requer considerações prévias sobre a acepção da palavra ciência e usos e sentidos que encontramos no texto do professor Ferdinand Röhr; b) esse delineamento exige uma correlação entre a meta educacional e a construção da educação enquanto ciência; c) só o texto de Ferdinand que estamos utilizando se mostrou insuficiente para uma compreensão que seja mais ampla e aprofundada acerca do que se chama ciência da educação; d) há impactos e consequências significativas para toda formação docente.

4 REFERÊNCIAS

PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.) **Pedagogia: ciência da educação?** 5a. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 51–70, 2016.

CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA NA DISCIPLINA DE PEPE II: APRENDIZADOS NO ACOMPANHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-AÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Dayane Vieira Leite¹
Ana Cláudia Oliveira da Silva²

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

A monitoria acadêmica desenvolve um papel fundamental dentro dos cursos de graduação, especialmente das licenciaturas. De acordo com Nunes (2007, p. 2), a monitoria é “um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação.” Sendo assim, ainda de acordo com a autora, a monitoria é fundamental no processo de integração dos estudantes ao ambiente docente universitário, onde começam a vivenciar de forma prática as responsabilidades e desafios da docência.

Além de proporcionar uma importante experiência de ensino, a monitoria contribui diretamente para a qualidade da formação profissional em diversas áreas do conhecimento. Esse envolvimento inicial com a prática docente não apenas aprimora a compreensão do conteúdo, mas também desenvolve habilidades pedagógicas essenciais, preparando os

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, vdayane30@gmail.com

2 Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, ana.silva@ufape.edu.br

futuros professores para enfrentarem as demandas e realidades da sala de aula. Assim, a monitoria atua como um elo que fortalece a transição entre o aprendizado teórico e a prática profissional, contribuindo para a formação dos futuros docentes, que se tornam mais bem preparados para promover o ensino de qualidade em suas futuras carreiras.

Porém, nem sempre esse papel é compreendido pelo professor-orientador e, até mesmo, pelo próprio monitor, que é submetido a realizar desde tarefas operacionais simples apenas para mantê-lo ocupado ou, em casos mais graves, nos quais o monitor é visto como um empregado do professor-orientador, que passa a terceirizar os seus serviços para esse monitor, como afirma Nunes (2007).

Essas ações e concepções equivocadas acerca da monitoria fazem com que o processo formativo do monitor seja distorcido. Por esses e outros motivos, é importante que haja pesquisas que possam discutir os impactos e contribuições que o programa de monitoria acadêmica traz para a formação docente e para o desempenho dos estudantes em disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Sendo assim, este trabalho é resultado do programa de monitoria acadêmica da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e visa refletir acerca das contribuições da monitoria desenvolvida na disciplina de Prática Educacional, Pesquisa e Extensão II (PEPE II), ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia da instituição.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é analisar as contribuições da monitoria para a formação docente dos estudantes e das monitoras da disciplina de PEPE II, identificando os principais aprendizados no acompanhamento e desenvolvimento das experiências de Pesquisa-Ação no campo educacional. A pesquisa teve como base os estudos desenvolvidos por Tripp (2005), Nunes (2007) e Lewin (1946) e a metodologia adotada teve uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo.

2 DESENVOLVIMENTO

PEPE II é uma disciplina teórico-prática ofertada aos discentes no 3º período da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAPE. A disciplina é composta por 30h de aulas teóricas e 45h de

práticas, proporcionando que os alunos possam aprofundar os estudos e ampliar os conhecimentos acerca do papel do professor pesquisador; da função social da pesquisa e sobre diferentes tipos de pesquisas científicas, com foco na pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa é bastante utilizado no campo educacional, pois tem a sua base empírica e busca solucionar algum problema coletivo. É importante mencionar que, durante a pesquisa, todos os sujeitos participantes estão envolvidos e ativos no processo, Lewin (1946).

Inicialmente, a turma foi dividida em 6 (seis) grupos compostos de 5 a 6 estudantes, para que tivessem uma formação acerca da construção da identidade docente-pesquisador. Os estudantes tiveram aulas teóricas que, além de proporcionar momentos de diálogos, discussões e reflexões realizadas com a docente, também lhes proporcionou um vasto embasamento teórico, que serviram de fundamentação para que realizassem as suas pesquisas-ação no âmbito educacional, com diferentes temáticas.

Após essas aulas teóricas, os discentes participaram de oficinas sobre a produção de projetos de pesquisas, para que pudessem não somente aprender cada etapa do projeto de forma detalhada, mas terem um direcionamento que norteasse a construção dos seus próprios projetos. Depois, houve a produção e aplicação de sequências didáticas em escolas municipais de Garanhuns-PE e, durante esse processo, iniciaram a construção de seus relatórios de pesquisas. Finalizaram a disciplina com a socialização das pesquisas.

Ao longo de cada etapa, os estudantes sempre contaram com o auxílio da docente e das monitoras. Esses momentos de auxílios fizeram com que as monitoras refletissem sobre o quão importante era esse processo, pois buscaram fazer com os alunos um pouco daquilo que aprenderam com a docente da disciplina, que permaneceu acessível para tirar as dúvidas. Esse processo de ensino e aprendizagem reforça a finalidade do ciclo formativo que a monitoria proporciona aos envolvidos, quando a professora-orientadora entende o seu papel enquanto formadora de docentes em formação, contribuindo para o desenvolvimento holístico dos envolvidos.

As monitoras também vivenciaram um ensino mais aprofundado com relação ao fazer docente, tanto nos aspectos relacionados aos conteúdos da disciplina, como também nas ações docentes, no entendimento do

papel que esse profissional do ensino superior representa para a educação. Conforme o monitor vai aprendendo com o docente, mas ciente e consciente da sua identidade docente ele será. Então, esse contato mais próximo com a docente contribui diretamente para a formação docente das monitoras, tendo a professora e suas orientações e ações como referências que nortearam as práticas desenvolvidas e, com isso, compreendendo a importância e a responsabilidade que há na docência no âmbito superior.

No que tange ao trabalho com a pesquisa-ação, este possibilita que os alunos estabeleçam uma relação entre teoria e a prática, pois os estudantes podem aplicar os conceitos estudados em sala, tornando a aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisa-ação promove a colaboração (Tripp, 2005), uma vez que os alunos passam a atuar em equipe e estabelecer relações com os colegas de sala, com a docente e com a comunidade escolar na qual está desenvolvendo a pesquisa. Além disso, prepara os alunos para lidarem com desafios que podem surgir no cotidiano, tais como a resolução de problemas, a adaptação a situações dinâmicas e a tomada de decisões.

3 CONCLUSÕES

A experiência vivenciada na monitoria da disciplina PEPE II trouxe várias contribuições para a formação das monitoras, possibilitando que houvesse um crescimento na dimensão profissional. Isso porque é possível aprender com uma profissional mais experiente na área da pesquisa e da docência, aspectos importantes sobre como lidar com o contexto de sala de aula, no âmbito universitário, visto que as experiências adquiridas antes da monitoria estavam todas relacionadas ao contexto de sala de aula da educação básica, através dos estágios e outros programas de iniciação à docência. Todo esse processo refletiu positivamente na formação docente dos alunos da disciplina, que puderam ter êxito em suas pesquisas, alcançando os objetivos propostos.

Entendemos que a área de atuação do pedagogo não se restringe ao contexto de sala de aula da educação básica, mas existem vários outros espaços e modalidades que são, também, campos de atuação nos quais esse profissional pode atuar, sendo um deles o ensino superior. Portanto,

a experiência nessa disciplina possibilitou às monitoras o conhecimento sobre como funciona a rotina de uma professora universitária, com um público completamente diferente: adultos, futuros profissionais da educação que também estão em formação.

Portanto, vale ressaltar que é essencial haver a permanência e o investimento no programa de monitoria, visto que os monitores têm a oportunidade de não somente contribuir com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas, como também oferecem um suporte pessoal para cada estudante e também para a docente orientadora. Dessa forma, corroborando Nunes (2007), percebemos que a monitoria vai muito além de uma simples atividade de “ajuda/auxílio” aos estudantes, ou de um apoio para tirar a sobrecarga dos docentes, mas é um programa fundamental na formação docente dos graduandos em licenciaturas. E quando a essência e função da monitoria são compreendidas na íntegra pelo professor-orientador e pelos monitores, e ambos estão comprometidos em tornar esse processo/relação/parceria em algo profícuo, a monitoria torna-se uma parte indispensável na formação desses estudantes, enriquecendo não somente a formação dos envolvidos, mas também contribuindo com a qualidade do curso.

4 REFERÊNCIAS

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

NUNES, J. B. C. **Monitoria acadêmica: espaço de formação**. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, 2007. p. 45-58.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. p. 447-457.

CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luana Santana da Silva¹
Sirlene Barbosa de Souza²

1 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta as atividades desenvolvidas no período de setembro e outubro de 2023 na Escola Municipal Professor Solano Magalhães, da rede pública do Recife, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE. O trabalho destaca como essas experiências contribuíram para a formação docente dos residentes por meio da imersão prática nas dinâmicas escolares, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais. As descrições das experiências focam nas vivências em sala de aula de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, com ênfase na prática pedagógica de alfabetização da professora preceptora, conforme abordado por Ferreira (2012), que envolve reflexão, organização e adaptação das metodologias de ensino para atender às necessidades dos alunos. A formação do professor alfabetizador é abordada como um processo flexível e contextualizado, enfatizando a

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e pós-graduada do curso de especialização em Infância e Educação Infantil da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), luansan@gmail.com.

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, sirlene.souza@ufrpe.br.

importância do planejamento contínuo e do uso de recursos didáticos, como jogos e livros, para enriquecer a prática pedagógica e melhorar a eficácia do ensino e aprendizado dos estudantes.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No início do mês de setembro de 2023, as observações da prática pedagógica da professora Adilma foram fundamentais para a formação dos residentes, momento em que os mesmos tiveram a oportunidade de articular teoria e prática, conduzindo, também, as atividades vivenciadas na sala de aula da docente referendada. Os estudantes acompanharam de perto o cotidiano da sala de aula, observando estratégias de ensino, as atividades propostas na sala de aula e as interações entre professora e alunos. Tal experiência contribuiu para que os residentes pudessem conhecer e compreender o universo da escola e, mais precisamente, a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem, a gestão de sala de aula e as diferentes metodologias e abordagens pedagógicas envolvidas nessa dinâmica. Nessa direção, as observações permitiram, também, que os residentes refletissem criticamente sobre as metodologias empregadas e considerassem como poderiam adaptar ou aprimorar essas práticas em sua futura atuação.

A participação dos residentes nas reuniões de planejamento foi essencial para a formação dos mesmos, cujos encontros lhes proporcionaram a discussão e a análise das práticas observadas e, a partir delas, planejar atividades que seriam vivenciadas com os alunos. É importante destacar que, nesses encontros, os graduandos desenvolveram habilidades de planejamento e organização do trabalho pedagógico, fundamentais para a prática docente, por meio de uma abordagem colaborativa entre residentes, a professora preceptora e a professora coordenadora do Programa, enriquecendo, assim, esse processo de ensino.

No dia 21 de setembro, os residentes tiveram a oportunidade de participar das atividades que tinham como foco a celebração do Dia da Árvore. Nessa perspectiva, os residentes observaram e participaram de atividades que integraram assuntos abordados em diferentes áreas do conhecimento, tais como questões relacionadas aos aspectos ambientais

por meio de debates e exposições dialogadas, contação de histórias e a realização de atividades manuais, as quais foram conduzidas pela professora preceptora em colaboração com os alunos residentes.

Imagem: Atividade do dia da árvore – criação de árvore de papel.



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A vivência dessa atividade destacou a importância da integração curricular, onde diferentes áreas do conhecimento são abordadas de forma interdisciplinar. A criação de um ambiente de aprendizagem significativo, que conecta o conteúdo pedagógico ao contexto sociocultural dos alunos, é uma competência crucial na formação docente. Essa atividade também permitiu que os residentes compreendessem a relevância de práticas pedagógicas que estimulam a conscientização ambiental desde cedo, formando cidadãos mais responsáveis e conscientes. Ainda no final de setembro, os residentes tiveram a oportunidade de observar a proposição pela docente, de atividades lúdicas com brincadeiras e jogos pedagógicos, os quais tinham como objetivo promover o aprendizado de forma divertida, estimulando o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

No início de outubro, no dia 5, a vivência de uma atividade que tinha como propósito explorar as operações matemáticas por meio da simulação de uma visita ao supermercado, foi particularmente impactante. Nesse movimento, os alunos puderam aprender, de forma prática e a partir de situações do cotidiano, sobre as operações matemáticas básicas através de uma simulação de compras. A docente realizou a leitura da história

“Sua Majestade, o Elefante” e explorou diversas estratégias de leitura, o que proporcionou a articulação entre a história e a atividade prática que seria vivenciada posteriormente.

Imagens: Vivências do começo do mês de outubro de 2023.



Fonte: Elaboradas pela autora, 2023.

Essa atividade oportunizou aos residentes refletirem sobre a importância de “conectar” o conteúdo curricular à realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa. Os residentes puderam refletir, ainda, sobre a importância de contextualizar o ensino e mostrar a aplicação dos conceitos estudados na escola com os seus usos no dia a dia dos indivíduos.

Outra atividade que merece destaque, diz respeito ao reforço individualizado, por nós observado na sala de Adilma no dia 20 de outubro de 2023. Tal observação permitiu aos residentes compreenderem a importância

de conhecer e reconhecer a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, a fim de oferecer-lhes uma ajuda ajustada às dificuldades específicas de cada aluno. Essa experiência foi de sua importância para a formação dos futuros docentes, pois, que, proporcionou-lhes observar como adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, garantindo ajuda individualizada para que os estudantes possam superar as suas dificuldades. É importante ressaltar que inclusão de atividades lúdicas após essas atividades individualizadas, tais como filmes e brincadeiras, configuravam-se como importantes momentos de sistematização e de aprendizado, por meio de momentos de descontração, reforçando para os residentes a defesa de um ensino que integre a aprendizagem dos assuntos abordados, considerando o bem-estar emocional dos alunos, a sua faixa etária e as suas necessidades.

No dia 24 de outubro de 2023, foi realizada uma sequência didática, desenvolvida pela autora desse relato, que tinha como proposição a desconstrução de estereótipos de gênero. Através da leitura de livros de literatura, entre eles, a “Escola de Princesa Recatadas” e a contação de histórias, tais como “Até princesas soltam pum”, os residentes promoveram discussões sobre padrões de comportamento de gênero e incentivaram os alunos a criarem seus próprios contos de fadas.

Imagem: Atividade final do PRP.



Fonte: Elaboradas pela autora, 2023.

Essa experiência foi particularmente relevante para os residentes. Por meio dela, os residentes puderam experimentar, na prática, a vivência de uma atividade pedagógica que, ao mesmo tempo oportunizava os alunos avançarem nos seus conhecimentos em relação à alfabetização, promovia a reflexão crítica sobre uma temática bastante relevante e atual, como as questões de gênero. Essa atividade reforçou a importância de uma educação que vai além do currículo tradicional, abordando questões sociais e culturais que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A vivência dessa sequência didática também proporcionou aos residentes a oportunidade de planejar, executar e avaliar uma atividade pedagógica completa, desde a concepção inicial até a sua conclusão. Nesse contexto, essa experiência contribuiu, também, para o desenvolvimento da autonomia pedagógica, uma competência central na formação de professores, preparando-os para criar e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e contextos específicos de seus alunos.

No decorrer desses dois meses as residentes tiveram a oportunidade de refletir criticamente sobre essas práticas e desenvolver suas próprias abordagens pedagógicas, preparando-se para enfrentar os desafios do magistério com confiança e competência.

3 RESULTADOS

As experiências vivenciadas durante os meses de setembro e outubro de 2023 no âmbito do PRP, proporcionaram aos residentes uma imersão prática essencial no chão de escola, futuro campo de trabalho dos residentes. As observações das práticas pedagógicas na sala de aula da professora preceptora, permitiram aos residentes compreender a complexidade da gestão de sala de aula e a importância da adaptação das metodologias de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos. Essa vivência foi fundamental para que os futuros professores desenvolvessem uma visão crítica sobre o “fazer” pedagógico, entendendo-o como um processo dinâmico de construção e reconstrução de saberes. Além disso, as atividades de planejamento e execução de aulas, tais como as reuniões de planejamento e de avaliação das atividades vivenciadas reforçaram a importância de uma abordagem pedagógica colaborativa e integrada. A

troca de ideias e experiências entre os residentes, a professora preceptora e coordenadora de área evidenciou a relevância do trabalho em equipe na elaboração de estratégias de ensino que promovam um ambiente de aprendizagem significativo e contextualizado. A participação em atividades interdisciplinares, é outro ponto que merece destaque e permitiu que os residentes aplicassem na prática os conceitos teóricos estudados, fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

Por fim, a experiência com atividades lúdicas e a observação de aulas que integraram aspectos curriculares ao contexto sociocultural dos alunos destacam a importância de uma formação docente que valorize a contextualização e a personalização do ensino. Ainda nessa conjuntura, os residentes foram incentivados a desenvolver competências pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos alunos e promovam a reflexão crítica sobre questões sociais relevantes, como estereótipos de gênero. Essas vivências consolidaram a formação dos residentes, preparando-os para enfrentar os desafios do magistério com uma prática pedagógica reflexiva e integradora.

4 REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. T. B. **É importante discutir sobre a organização do trabalho pedagógico na formação do professor alfabetizador nos tempos do PNAIC? O que dizem os professores.** In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (org.). O fazer cotidiano na sala de aula: A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Recife: Autêntica, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Renata Barbosa Ferreira Neto¹
Virgínia Pereira da Silva de Ávila²

1 INTRODUÇÃO

No Brasil as pesquisas sobre a história das instituições escolares podem ser compreendidas em três momentos: o *primeiro* (1950 -1960) vinculado às iniciativas centradas na região sul do país. O *segundo* após a criação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação (1970 – 1980). E o *terceiro* (1990), caracterizado pela consolidação dos PPGed's (Nosella e Buffa, 2013). O desenvolvimento dessas pesquisas tem contribuído significativamente para a formação docente e tem se revelado como fundamentais para a compreensão dos processos de escolarização brasileira.

Esse campo de estudo tem como foco a análise das transformações históricas que moldaram o perfil da educação ao longo do tempo, bem como o papel da cultura escolar na transmissão do conhecimento e na formação de cidadãos. Compreende-se que a formação docente ao incorporar em seus processos a história da educação, possibilitará uma reflexão

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Pernambuco (PPGE/UPE-Campus Mata Norte). renata.bfneto@upe.br

2 Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – UPE. (Campus Mata Norte). virginia.avila@upe.br

aprofundada sobre os ideais educacionais do passado como chave de leitura para o presente, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa (Cury e Faria, 2023).

Atualmente, a formação docente enfrenta o desafio de integrar as novas tecnologias e metodologias, ao mesmo tempo que é desafiada em preservar a essência do ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa histórica é um recurso valioso em sala de aula, permitindo descrever e compreender como as inovações foram implementadas e quais resultados foram absorvidos ao longo do desenvolvimento de iniciativas educacionais.

Justino Magalhães, professor catedrático aposentado da Universidade de Lisboa, em entrevista concedida a Ávila & Ziegler (2023), enfatiza o lugar da História da Educação. Em sua perspectiva,

[...] a historiografia da educação foi abrindo e criando objetos que, a meu ver, seriam de interesse para a sociedade, como sejam educação e grandes quadros ideológicos e socioculturais; educação e inovação; instituição educativa e modernização; cultura escrita e cultura escolar. Também desenvolveu temas centrados nas instituições educativas, nos municípios, nos movimentos pedagógicos, nas revistas pedagógicas ou de natureza cultural, na constituição e evolução da função docente, na aculturação escrita e informação de massas, na constituição de perfis letrados e de perfis profissionais, no binómio escolarização e mobilidade social, na relação entre currículo escolar e constituição do humano e do social, enfim, na materialidade, representação e apropriação educativas. São temas que a história da educação não tem descurado e cuja relevância é indiscutível para a compreensão das sociedades atuais (2023, p. 8).

As pesquisas sobre a história da educação e seu compartilhamento no processo formativo são indispensáveis aos futuros docentes, pois oferecem uma compreensão profunda das raízes das práticas educativas e das dinâmicas que moldaram a educação ao longo do tempo. No Brasil, desde o século XIX, a História da Educação e os currículos educacionais

passaram por diversas fases e discursões. Os pesquisadores foram contribuindo com diversos aspectos para a construção da escolarização e da formação de professores no país. De acordo com Gatti Júnior e Alves “[...] a década de 1960, porém, foi mais comum constar História da Educação, o que, de modo geral permaneceu até a atualidade.” (2023, p. 21). Neste aspecto, pode-se dizer que a presença da história da educação no ensino, na pesquisa e na extensão dos currículos dos cursos de licenciaturas contribui para a formação de professores capazes de responder aos desafios do presente com olhar crítico e com base na experiência acumulada.

Compreendemos que a História da Educação se apresenta como um elemento fundamental para a formação docente, pois nela podemos encontrar um panorama sobre a evolução das práticas educacionais e suas implicações socioculturais.

Na comunidade acadêmica o lugar da formação historiográfica, reconhecidamente desempenha um papel crucial como elemento à compreensão e aprofundamento das reflexões em vista do desenvolvimento das concepções educacionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo. Segundo teoriza Limeira, “[...]a principal motivação é fazer compreender a sociedade como construção humana, histórica e temporal, e a partir daí pensar o presente com um olhar reflexivo” (Limeira, 2022, p. 41).

Nesse sentido, o conhecimento resultante das análises históricas reveladas na cultura escolar permite aos futuros educadores uma maior compreensão dos processos históricos voltados para o ensino em cada época e dialogar com as políticas educacionais existentes na contemporaneidade. Esse duplo movimento auxilia no desenvolvimento de análises críticas sobre as mudanças nas políticas educacionais e o papel da escola na sociedade em cada época.

É inquestionável que o conhecimento historiográfico da educação permite avanços paradigmáticos, abre novas oportunidades e evita o permanente recomeço, fruto da descontinuidade ideológicas impostas pelas regulamentações governamentais (Barroso, 2003), dando lugar à construção do saber fazer. Segundo um dos principais estudiosos da área da História da Educação, o pesquisador português António Nóvoa, não podemos

ignorar a importância do conhecimento historiográfico como instrumental para o pleno desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Para ele,

[...] falar de formação profissional, isto é, de formação para uma profissão, é elevar, e não diminuir, é dignificar, e não desvalorizar, os professores. Na verdade, é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem conhecer. Difícil, é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão (Nóvoa, 2022, p. 97).

Portanto, a História da Educação em seu caráter disciplinar nos cursos de licenciaturas, não apenas enriquece o conhecimento dos professores em formação, como também, exerce grande influência sobre o desenvolvimento educacional através da conscientização e atuação futura desses na construção de rotinas na preservação da memória educativa, na medida em que lhes permite desenvolver um repertório mais elaborado e eficaz.

3 CONCLUSÕES

A investigação em História da Educação oferece contributos valiosos para a formação de professores, uma vez que proporciona uma compreensão crítica do contexto educativo, permitindo aos educadores, futuros professores e sociedade compreender a evolução das práticas e abordagens pedagógicas. Além disso, os estudos fornecem elementos que levam à compreensão das origens e da evolução, ajudando a entender os fundamentos sobre os quais as instituições foram construídas e como elas se adaptaram ao longo do tempo.

A preservação da memória histórica contribui para manter a identidade e a continuidade do processo educacional, registrando a história, as tradições, os valores, servindo de base para novos conhecimentos, mas mantendo uma conexão com seu passado. Nessa perspectiva, é possível compreender que as pesquisas realizadas no campo da História da Educação vêm evoluindo ao longo dos anos, as formas de acesso ao conhecimento também evoluíram, mas é de fundamental importância que a manutenção da memória e do conhecimento compartilhado sejam uma preocupação frequente das comunidades acadêmicas, pois o seu

arrefecimento pode levar a um retrocesso na formação de professores, tornando-se um obstáculo à educação cidadã.

4 REFERÊNCIAS

ÁVILA, V. P. da S. de, & SANTANA ZIEGLER, S. S. (2023). Balanço de uma vida dedicada à história e à educação. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 23(1), e293. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e293>

BARROSO, João. (Org.). A escola pública: regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003.

BOSI, Alfredo. **O tempo e os tempos**. In: NOVAES, Adauto (Org.). Tempo e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

CURY, C. R. J.; FARIA, N. Professor Carlos Roberto Jamil Cury e a questão da formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 73-79, 2023. DOI: 10.5335/rep.v7i1.14601. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14601>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GATTI JR., D.; ALVES, Luís Alberto Marques. O ensino de História da Educação em Portugal e no Brasil: formação de professores, programas de ensino, manuais disciplinares e memórias (séculos XIX aXXI). **Cadernos de História da Educação**, v.22, p.1-32, e193, 2023. ISSN: 1982-7806. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-193>. Acesso em 17 ago. 2024.

LIMEIRA, Aline de Moraes. Saber útil e prático? Ciências Humanas e História da Educação. IN: **História da educação: formação docente e a relação teoria-prática** /Organizado por Ariadne Lopes Ecar, Surya Aaronovich Pombode Barros. São Paulo: FEUSP, 2022. p.41-68 ISBN 978-65-87047-28-7 DOI: 10.11606/9786587047287. Disponível

em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/757/673/2505>. Acesso 17 agosto 2024.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares:** conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISA PARA ANÁLISE DE ESTADO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR A PARTIR DO VI, VII E VIII EPEPE

Maria Beatriz F. Leandro¹
Pedro Vinicius Monteiro da Silva²
Liliane Farias Cabral Borges da Silva³
Magna Sales Barreto⁴

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o estado da arte sobre a formação de professores de Educação Física no EPEPE decorre da necessidade de entender a amplitude e aprofundar o conhecimento na área. Analisar discussões acadêmicas do evento contribui para identificar lacunas, evidenciar tendências de pesquisa e refletir sobre práticas pedagógicas. Essas pesquisas ajudam a revelar temas, autores e metodologias mais ou menos utilizados, além

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - UFPE, beatriz.fleandro@ufpe.br

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - UFPE, pedro.monteiroasilva@ufpe.br

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal - UFPE, liliane.borges@ufpe.br

4 Docente adjunta do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAV do curso de Licenciatura em Educação Física, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE – magna.sales@ufpe.br

de fomentar novos objetos de investigação. Quanto ao exposto podemos destacar a contribuição da pesquisa de SILVA e BARRETO (2021) analisamos as produções dos anais do EPEPE VI, VII e VIII nos eixos 4 (Formação de Professores) e 7, focando em trabalhos sobre a formação de professores de Educação Física. O objetivo foi compreender abordagens, concepções e objetos de estudo, identificar os autores mais citados e avaliar as contribuições para a Educação Física. Essa análise oferece dados quantitativos e qualitativos importantes para entender a profundidade dos temas acadêmicos e definir novas áreas de investigação. Estudos dessa natureza são essenciais, especialmente considerando a negligência dos eventos regionais como o EPEPE.

2 DESENVOLVIMENTO

O Encontro de Pesquisa em Educação de Pernambuco (EPEPE), iniciado em 2006 pela UFPE e a Fundaj, promove a produção e disseminação do conhecimento educacional. Originalmente para graduandos, expandiu para pós-graduandos e docentes, e desde 2012 promoveu eventos em várias cidades, tornando-se uma plataforma importante para debates educacionais. Este artigo analisa sua trajetória e impacto na educação em Pernambuco.

A pesquisa “Estado da Arte” visa compilar, analisar e sintetizar o conhecimento existente sobre um tema específico, oferecendo uma visão abrangente e atualizada. Ela envolve uma análise crítica dos estudos disponíveis, identificando tendências, lacunas e contribuições relevantes, orientando futuras pesquisas e influenciando práticas e políticas, incluindo na formação de professores. Vosgerau e Romanowski (2014) abordam que aborda que

As revisões de literatura têm o propósito de organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, além de fornecer citações completas que abrangem o espectro da literatura relevante em uma área específica. Essas revisões podem oferecer uma perspectiva histórica sobre um tema ou assunto, considerando as publicações no campo. Frequentemente, uma análise cuidadosa das publicações pode contribuir para a reformulação

histórica do diálogo acadêmico, ao introduzir novas direções, configurações e encaminhamentos (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

A revisão da literatura permite identificar métodos de ensino eficazes, avaliar o impacto das políticas educacionais e destacar áreas para aprimoramento. O “estado da arte” reflete as conquistas mais recentes e inovadoras em um campo específico (FIGUEIREDO, 2005). Esta pesquisa qualitativa, focada em um estado da arte, analisa a produção literária na área de formação de professores de Educação Física, utilizando anais do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (VI, VII e VIII). Foram encontrados 5 artigos relevantes, excluindo aqueles fora do foco da formação docente e incluindo trabalhos diretamente relacionados.

A ANÁLISE DOS DADOS: A ABORDAGEM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCAÇÃO FÍSICA NO VI, VII E VIII EPEPE

A seguir, apresentamos a análise dos quadros dos três últimos encontros do EPEPE, detalhando os trabalhos, autores e objetos de estudo. Essa análise permite identificar as temáticas abordadas na formação de professores, conforme os objetivos da nossa pesquisa.

Quadro Demonstrativo dos Trabalhos que discute sobre formação inicial da formação de professores de Educação Física no VII EPEPE eixo

04-Formação Docente

VII – EPEPE - Título do trabalho	Autores	Objeto de estudo
Produção do conhecimento em educação física: reflexões para formação de professores na UFRPE.	Deborah Alexandra Silva Santos Rebecca Karon de Oliveira Marcílio Félix Ferreira Andréa Carla de Paiva	Integração entre pesquisa e ensino na formação de professores de Educação Física.
Produções etnometodológicas na educação física escolar: experiências em pesquisa.	Ma. Lizandre Machado Drand. Gina Guimarães	Pesquisa na formação inicial em licenciatura em Educação Física, prática docente, pesquisa acadêmica e saberes docentes.

VII – EPEPE - Título do trabalho	Autores	Objeto de estudo
SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO DANÇAS POPULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL (6º E 7º ANO)	Isabelly Suyanny Santana Torres Gina Guimarães	Construção dos saberes docentes ao sistematizar o conteúdo Danças Populares nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (6º ano e 7º ano).

O estudo de Santos et al analisa a integração entre pesquisa e ensino na formação de professores de Educação Física, destacando a importância de incluir a pesquisa no currículo para uma formação crítica. Utilizando abordagem bibliográfica e documental, os autores analisam monografias da UFRPE e aplicam a epistemologia de Gamboa (2007). Machado e Guimarães investigam como a pesquisa acadêmica enriquece a prática pedagógica, usando métodos como a Etnometodologia, entrevista narrativa e pesquisa-ação para explorar a complexidade da prática docente e sua relevância na formação de futuros professores.

Quadro Demonstrativo dos Trabalhos que discute sobre formação inicial da formação de professores de Educação Física no VII EPEPE eixo **07 educação e crianças de 0 a 6 anos**

VII – EPEPE - Título do trabalho	Autores	Objeto de estudo
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL SOBRE A PSICOMOTRICIDADE	Maria Suzelânia Lima da Silva; Thaynan de Oliveira Sales; Bruno Rodrigo da Silva Lippo	Investigar a percepção de professores da educação infantil (EI) da rede pública do Município de Garanhuns – PE sobre a psicomotricidade.
CULTURA CORPORAL COM CAPOEIRA: TROCAS DE SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Isyellen Cristiane Santos da Silva; Angela Cabral Braz da Silva; Tereza Cristina Santos da Silva; Tereza Luiza de França	Relatar as experiências corporais e a integração cultural e expressividade presente nos movimentos de crianças de 5 a 6 anos com a capoeira na educação física escolar.

Os resultados mostram uma predominância de abordagens críticas nas pesquisas analisadas, com 35% baseadas na Fenomenologia e 30% na Crítico-Dialética. Abordagens Empírico-Analíticas também são relevantes,

sinalizando a necessidade de reflexão sobre as tendências epistemológicas na formação docente. A pesquisa revelou uma lacuna significativa em estudos sobre a formação de professores de Educação Física, especialmente sobre concepções de estudantes e identidade docente. Os trabalhos analisados destacam a complexidade e a integração de novas tecnologias na formação, mas ainda há necessidade de pesquisas mais profundas sobre a eficácia das práticas formativas e a aplicação dos conteúdos teóricos nas escolas.

3 CONCLUSÕES

A análise revela a necessidade de mais pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física, especialmente em práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Há pouco interesse nesses tópicos na formação inicial. É essencial investigar práticas eficazes e desafios educacionais, e manter um diálogo contínuo entre pesquisadores e profissionais para alinhar as formações às demandas atuais.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Física; Estado da Arte.

4 REFERÊNCIAS

SANT’ANNA RAMOS VOSGERAU, D.; PAULIN ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MACHADO, Lizandre Maria Lins; GUIMARÃES, Gina da Silva. Produções Etnometodológicas na Educação Física Escolar: Experiências em Pesquisa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 7., 2018, Recife. **Anais [...]**. Recife: Fundaj, 2018.

SANTOS, Deborah Alexandra Silva de Barros; OLIVEIRA, Rebecca Karon Gonçalves de; FERREIRA, Marcílio Félix; PAIVA, Andréa Carla

de. Produção Do Conhecimento Em Educação Física: Reflexões Para Formação De Professores Na Ufrpe. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 7., 2018, Recife. **Anais** [...] . Recife: Fundaj, 2018.

TORRES, Isabelly Suyanny Santana; GUIMARÃES, Gina da Silva. Saberes Docentes Mobilizados na Sistematização do Conteúdo Danças Populares no Ensino Fundamental (6º e 7º Ano). In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 7., 2018, Recife. **Anais** [...] . Recife: Fundaj, 2018.

SILVA, Maria Suzelânia Lima da; SALES, Thaynan de Oliveira; LIPPO, Bruno Rodrigo da Silva. Percepções de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal Sobre a Psicomotricidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 7., 2018, Recife. **Anais** [...] . Recife: Fundaj, 2018.

SILVA, Isyellen Cristiane Santos da; SILVA, Angela Cabral Braz da; SILVA, Tereza Cristina Santos da; FRANÇA, Tereza Luiza de. Cultura Corporal com Capoeira: Trocas de Saberes na Educação Infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 7., 2018, Recife. **Anais** [...] . Recife: Fundaj, 2018.

DIÁLOGO E COMPREENSÃO NO FAZER DOCENTE: UM RELATO SOBRE A VIVÊNCIA EM COLÉGIO MILITAR

Adiel Gideão Queiroz de Souza¹
Jéssica do Nascimento Silva²

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço permeado por dinâmicas próprias à sua organização. Dentro da escola, importa a sua filosofia, os atores que a compõem, o espaço físico em que se localiza, entre outros aspectos. Além disso, as relações dentro da escola têm repercussão direta nos processos de ensino-aprendizagem, na qualidade de vida dos e das estudantes, dos e das profissionais docentes e não-docentes, além das famílias. As escolas militares têm lógica de organização baseada principalmente na hierarquização e disciplina, modo de conceber a escola e os espaços de aprendizagem que diferem do que acredita-se enquanto espaço emancipador (FREIRE, 1996). Contudo, as escolas militares fazem parte da realidade brasileira, a complexidade das relações nesses espaços, assim como o uso do “sucesso” das escolas militares na defesa da criação de escolas cívico-militares, pode ser melhor entendida no artigo de Fábio Freire (2022). As escolas militares existem no Brasil desde o século XIX, e

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal - PE, adielgideao@gmail.com

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal - PE, profa.jessica.pedagoga@gmail.com

refletir sobre os sujeitos que a compõem é fundamental para pensar essas instituições na realidade brasileira. O Colégio Militar do Recife foi criado em 1959, integra em seu quadro funcional profissionais docentes e não docentes, militares e civis. Diante disso, sabe-se que a atuação docente no espaço do Colégio Militar do Recife é realizada seguindo as orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). A relação entre professores/as e estudantes no espaço escolar não se restringe à transmissão de conhecimento, mesmo nas escolas militares. De acordo com Pierre Bourdieu (1983) e Jacques Rancière (2009), o diálogo é um direito que precisa ser valorizado por todos nos espaços intergeracionais. Diante disso, sabendo que a escola é permeada por diferentes relações humanas, assim como a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, cabe destacar a importância da comunicação na escola, visto que comunicar-se é contagiar através da fala. Segundo Saviani (2004), a essência humana não é como algo universal e desligado da existência, mas fundamentalmente, um produto das relações sociais de produção, uma essência construída com base em uma existência prática. Importa partilhar com a comunidade acadêmica a respeito da comunicação entre docentes e estudantes no âmbito da escola militar. De acordo com definição do dicionário online Michaelis (2024), comunicação é o ato ou efeito de comunicar-se. Ato que envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre o transmissor e receptor, através da linguagem oral, escrita ou gestual, por meio de sistemas convencionados de signos e símbolos. Dentre os desafios encontrados para o desenvolvimento do trabalho docente estão a criação de um ambiente escolar confiável, honesto, de acompanhamento aos/as estudantes e de empatia. A presente experiência iniciou-se em outubro de 2014, trabalhando na função de Monitor (profissional responsável pela organização dos estudantes), foi possível vivenciar um processo de comunicação eficiente, pois tinha-se a oportunidade de dialogar com cada estudante e perceber seus dilemas e suas conquistas pessoais. De acordo com Freire (1987), a comunicação é colaboração. “E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do abundo” (p. 10, grifo nosso).

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Nessa época, outubro de 2014, houve designação para trabalhar na função de Monitor no Colégio Militar do Recife. Importante situar que o presente relato é de um profissional militar do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco (CBMPE). Naquele período, o CBMPE tinha um vínculo com o Exército Brasileiro, no qual militares estaduais poderiam ficar à disposição trabalhando no referido colégio. Ainda em agosto de 2015, concomitantemente com o trabalho de monitoria, foi exercida a função de professor de Física, auxiliando os demais docentes da Coordenação dessa disciplina. Ajuda reconhecida no que diz respeito à preparação dos estudantes para as Olimpíadas Brasileiras de Física. Considerando esse mesmo momento, o reconhecimento dos estudantes veio através da escolha como Monitor destaque da 3ª CIA no ano de 2015. Em 2016, ocupando, definitivamente, a função de professor de Física do 2º Ano do Ensino Médio, lecionando os assuntos de Termodinâmica. Ainda no mesmo ano, o reconhecimento pelos colegas docentes e a ocupação integral da disciplina, fato que foi prestigiado com uma das maiores honrarias do Exército, a saber, a Medalha Instituto dos Docentes do Magistério Militar (IDMM). Essa medalha destina-se a galardoar aqueles que sejam merecedores da distinção por seus feitos em prol do Magistério e/ou do Instituto. A relação de parceria entre o profissional docente e os/as estudantes do colégio militar, com diálogo permanente, boas práticas didáticas para o ensino de Física, foram fundamentais para os bons resultados dos e das estudantes na referida disciplina, além de possibilitar reconhecimento na atuação docente, pelos pares, pelos estudantes e pela instituição, reafirmando a importância do diálogo no fazer docente e no processo de ensino-aprendizagem.

3 RESULTADOS

O presente relato evidencia que mesmo em instituições militares, marcadas por processos hierárquicos, estabelecer parceria, ser compreensivo e respeitar a subjetividade dos e das estudantes é prática inseparável da atuação dos profissionais docentes. Pois, quando se propõe trabalhar

algum conteúdo com os/as estudantes importa que todos e todas participem, com propriedade, do processo, conhecendo os objetivos da aula. O esforço em chamar a cada um/a pelo nome e desenvolver a habilidade de evidenciar pontos em comum entre o educador/a e os/as educando/as possibilitou um ambiente favorável à abordagem do conteúdo a ser trabalhado. Outro fator importante no fazer docente, através do diálogo, é a apresentação contextualizada da temática em aula. Visto que, quando os/as estudantes não conhecem determinado assunto, qualquer material fica desinteressante pelo fato de estar descontextualizado. Quando se expõe o tema interagindo, buscando um certo conhecimento prévio, os jovens mostram-se mais motivados e abertos ao diálogo, possibilitando a formulação de dúvidas, as quais impulsionam a aula. Porque se tal exposição ocorrer de forma isolada, pode provocar no e na adolescente sentimentos de insegurança, impotência e ansiedade (GOJMAN, 1995). Constatou-se, dessa forma, a vivência em colégio militar, uma experiência válida e motivadora, com a constatação de que os e as estudantes podem desenvolver uma co-autoria no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra. In: P. Bourdieu, **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- COMUNICAÇÃO In Michaelis (Online). Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/comunica%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 23 de ago. de 2024.
- FREIRE, Fábio. Colégios Militares e a militarização da escola pública. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 18, n. 37, p. 133–158, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOJMAN, I. Promoción de salud en la escuela. In: MADDALENO, et al. **La salud del adolescent y del joven.** Washington, Organización Panamericana de la Salud. 1995. p. 46-56 (Publicación científica n. 552).

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política (2a ed.). São Paulo: Editora 34, 2009.

SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. São Paulo: In: **Revista ANDE** n° 9, 1985.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Valéria do Carmo de Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Com o avanço tecnológico e as mudanças na produção e disseminação do conhecimento, a relevância da docência em todas as etapas da educação tornou-se um tema em destaque. Os conhecimentos que orientavam a prática docente universitária, antes muito bem definidos nas instituições de Ensino Superior, hoje enfrentam uma reconfiguração, requerendo novas abordagens para os processos de ensino e aprendizagem em escolas e universidades. O crescimento da Educação Superior, tanto em formato presencial quanto a distância (EAD online), trouxe uma série de desafios, colocando à prova os saberes dos professores legitimados por décadas. Este artigo é um recorte da pesquisa de tese da autora e apresenta o mapeamento dos sentidos de docência universitária e suas relações com a identidade profissional docente construídos por diferentes sujeitos: professores, tutores e estudantes de Licenciaturas nas modalidades a distância e presencial. O estudo adotou uma ótica multidimensional que articula abordagens teóricas diversas que se complementam: a sociologia das profissões e as identidades profissionais (Dubar, 2005); as identidades sociais (Tajfel, 1971; Deschamps; Moliner (2009) e a profissionalidade docente (Cunha, 2010; Ramos, 2010, Roldão, 2007)

¹ Valéria do Carmo de Oliveira, valeria.coliveira@adm.educacao.pe.gov.br.

2 DESENVOLVIMENTO

Nos últimos anos a preocupação com a formação docente passou a ser objeto de reflexões e pesquisas. Volpato (2010) destaca que até algumas décadas atrás, os requisitos para exercer a docência nas Universidades consideravam apenas a atuação competente de cada profissional em seu campo técnico. Bastava ao professor o domínio dos conhecimentos de sua área e experiências de atuação. Predominava a ideia da “transmissão de conhecimento”, baseada no paradigma da racionalidade técnica. A docência em si não se constituía em objeto de preocupação por parte das instituições universitárias. Esse foi panorama por um bom tempo e embora a Universidade tenha mantido à sua função social de instituição formadora dos indivíduos e transformadora da realidade social, nos tempos atuais, coloca-se em xeque suas finalidades, seu papel e suas práticas. Emergem daí questões: o que define a identidade profissional do professor? De que modo ela é construída? Sendo a identidade profissional uma identidade social, quais implicações das mudanças no contexto contemporâneo para a definição dessas identidades? O debate sobre a afirmação das identidades permeia na atualidade as mais variadas culturas e sociedades. Estudiosos de variados campos do conhecimento científico enfrentam o desafio de compreender a dinâmica que caracteriza a sociedade atual, e suas implicações para os sujeitos e suas relações sociais. Bauman (2005, p. 91), enfatiza que “a construção de identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam”. Entender os modos como estas identidades são constituídas é, antes de tudo, concebê-las como processos em constante construção e reconstrução. O estudo de Ursin (2017) realça ainda tensões vividas nas mudanças pelas quais a identidade acadêmica docente vem passando. Em estudo realizado nas Universidades da Finlândia, foi identificada a mesma tendência geral dos sistemas de ensino superior europeus e de outros países. Em busca de entender as questões de pesquisa, o nosso campo de estudo constituiu-se de três instituições públicas (duas Universidades Federais e um Instituto Federal de Educação), que ofertavam Licenciaturas em Pedagogia e Matemática, e tendo como sujeitos 134 sujeitos. O instrumento utilizado foi um questionário de associação livre de palavras, cuja opção deve-se entre outros

aspectos ao fato de tratar-se de uma técnica do tipo projetiva, por meio de estímulos indutores, diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos evidenciando aspectos de suas representações acerca do objeto indutor . composto de três expressões indutoras: *docência universitária*, *docência universitária na EAD* e *docência universitária e tecnologias*. Para análise dos dados, adotamos os núcleos de significação da psicologia sociohistorica, partindo das ideias de Vygotsky (2004; 2001;1998), ampliadas, por autores contemporâneos: Aguiar, Soares e Machado (2015). Os Núcleos de Significação resgatam elementos fundamentais para análise do objeto de estudo, tais como a memória, o pertencimento e demais atributos do gênero humano na perspectiva histórico-cultural. Assim, o olhar sobre a identidade profissional e a profissionalidade docente nesta pesquisa, à luz dos fundamentos da psicologia sociohistorica, permitiu a apreensão dos sentidos de docência, uma vez que tais núcleos adentram a uma dimensão subjetiva da realidade.

3 CONCLUSÕES

Os resultados ratificaram que a constituição da identidade docente é ampla, dinâmica e multifacetada, o que revela a importância de ressignificar os processos formativos docentes. A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, requer atualização, trocas entre pares profissionais, acesso ao que circula na área de domínio e nas áreas correlatas, considerando a teria interdisciplinar necessária nas práticas educacionais. O estudo evidenciou que entre as modalidades: presencial e a distância há uma dualidade. NO contexto presencial ressaltam aspectos negativos à docência universitária na EAD, demonstrando os tensionamentos existentes entre a expansão da EAD e sua relação com a qualidade. Isso sugere que a modalidade precisa ser melhor estruturada e compreendida para que não se confunda a modalidade com estruturas aligeiradas de ensino. Nas análises intergrupos, as aproximações foram maiores do que os distanciamentos, entretanto, no contexto presencial, o grupo de estudantes revelou sentidos de docência universitária demarcados por aspectos predominantemente negativos expressos pelos vocábulos: *indiferença*, *autoritária*, *superioridade* e *privilégio*, o que traz implicações

também para a constituição da identidade do professor em formação e questionamentos sobre as práticas a que esses estudantes têm acesso sugerindo que embora mudem os formatos, as práticas autoritárias ainda prevalecem no cotidiano. Considerando a perspectiva assumida nesse estudo, de que a identidade docente transita entre as dimensões pessoal e profissional, o movimento das transformações é ainda mais complexo, pois ao mesmo tempo em que a identidade profissional docente se vê abalada, precisando de novos referenciais, a identidade pessoal, vive também um processo de mudanças pelas quais todos os indivíduos da atualidade atravessam. Quanto as implicações dos resultados deste estudo para a profissionalidade e identidade docente, entendemos que na medida em que estão em jogo os saberes que garantem a docência universitária, o seu status de profissão, recaem sobre o sentido da profissionalidade docente e novas demandas, vinculadas à dimensão pessoal e pedagógica. Se durante muito tempo o saber específico de uma determinada área garantiu a legitimidade da docência na Universidade, hoje os professores se veem em meio às tensões geradas pelas mudanças nas formas de acesso e produção do conhecimento, pela heterogeneidade da sala de aula, pela interação com os estudantes e pelos impactos das tecnologias nos diversos contextos, o que demanda novos debates acerca da formação nos cursos de licenciatura, bem como novos fóruns de discussão sobre as práticas em curso.

4 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Tendências E Implicações Da Formação Continuada para a Identidade Profissional Docente Universitária. **Reunião Nacional da Anped**. v. 37, 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/tendencias-e-implicacoes-da-formacao-continuada-para-identidade-profissional-docente>. Acesso em: 15 de ago. 2017

CUNHA, Maria Isabel. Docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel (Org). **Trajetórias e lugares de formação da docência**

universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.
Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES: CNPq, 2010.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social:** dos processos identitários às representações sociais. Tradução: Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** São Paulo: DP&A. 11ª Ed, 2011.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser professor:** representação social e construção identitária. Curitiba: Bppris,

OLIVEIRA, Valéria do Carmo de. Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente. Tese de Doutorado. UFPE:Recife, 2019.

RAMOS, Kátia M. da Cruz. **Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária:** um olhar sobre ações de atualização pedagógico didática. Porto: U. Porto Editorial, 347p, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão.** Braga: CESC/ Almedina, 2005.

TAJFEL, Henri et al. Social categorization and intergroup behaviour. **European journal of social psychology**, v. 1, n. 2, p. 149-178, 1971.

URSIN, Jani. Transforming finnish higher education: Institutional mergers and conflicting academic identities. **Revista de Investigacion Educativa**, v. 35, n.2, p. 307-316. 2017.

ENTRE ARTES VISUAIS E TEATRO: FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES

Julia de Moura Regis¹
Niara Mackert Pascoal²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A formação continuada de professores é fundamental para garantir a qualidade da educação, uma vez que contribui para a atualização e enriquecimento profissional dos educadores. Essa formação posterior à formação primária (ou inicial) nos evoca, segundo Galindo e Inforsato (2016, p. 464), a ideia de continuidade, algo que complementa e aprofunda a etapa das bases formativas, já realizada pelos professores.

Entendendo essa relevância, esse texto se propõe a apresentar e discutir a formação continuada, nas nuances da interdisciplinaridade das Artes, a partir de uma oficina de formação para professores que ministram a disciplina de Artes na escola pública, lotados na Gerência Regional de Educação Recife Norte, em Recife, Pernambuco. A formação foi pensada a partir do contexto expositivo e da mediação cultural, tendo como base a exposição *Mutirão*, que celebra o Movimento de Cultura Popular (MCP), ocorrido em Recife na década de 1960.

1 Graduada do Curso de Teatro da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, julia.mregis@ufpe.br

2 Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, niaramackert@outlook.com

Com o objetivo de integrar uma formação-ação que tivesse um caráter prático e de possível reprodução em sala de aula, estabelecemos uma ligação entre as Artes Visuais, representadas pelo artista Abelardo da Hora, e o teatro, a partir do Teatro de Imagem de Augusto Boal.

2 DESENVOLVIMENTO

A formação proposta teve como base a exposição Mutirão, em exibição na Galeria Vicente do Rego Monteiro, no campus Derby da Fundação Joaquim Nabuco, em Recife, Pernambuco. A exposição, de curadoria de Moacir do Anjos, reúne mais de 200 fotografias, documentos, folders e cartazes de diversas coleções, sobre o Movimento de Cultura Popular (MCP), além de obras de artistas como Corbiniano Lins, Abelardo da Hora e Guita Charifker.

O MCP, uma sociedade civil autônoma com propósitos culturais e pedagógicos, reuniu pensadores, artistas e educadores com o objetivo de promover a alfabetização da população, que à época chegava a um milhão o número de analfabetos em Pernambuco. O movimento teve grande participação popular, se caracterizando como um verdadeiro mutirão. Contribuiu significativamente para a educação a partir de 1960, com diversas ações tanto pedagógicas, quanto culturais, que objetivavam, além da alfabetização, a democratização do acesso à arte e a formação de consciência política, quando foi encerrado compulsoriamente pelos militares na ocasião do Golpe Civil-Militar, em 1964.

Dentre os sócio-fundadores do Movimento, destacamos, nesse texto, o artista multisuporte Abelardo da Hora. Nascido em 1924, produzia a partir de gravura, escultura, desenho e pintura e também esteve ligado à extinta Sociedade de Arte Moderna do Recife (SAMR), que gerou o também extinto Atelier Coletivo, grupo de artistas locais que tinha envolvimento em movimentos de cunho social e político da época. Segundo Oliveira Filho,

O artista utilizava-se do expressionismo para denunciar uma realidade local. Podemos fazer uma leitura da estética do grotesco nas obras engajadas de Abelardo como um elemento de denúncia estando sempre associado ao sofrimento do

povo com relação à realidade social em que se encontram
(OLIVEIRA FILHO, 2022, p. 13).

Além de sócio-fundador, Abelardo teve participação no MCP na área de cultura, sendo responsável pelas Praças de Cultura. A série do artista utilizada como mote para a formação dos professores foi *Meninos do Recife*, de 1962, que reúne 22 imagens em bico de pena (exemplificadas na figura 1), que retratam a dura realidade das crianças à época, de grande vulnerabilidade. Relacionamos as obras do artista ao teatro, pensando em uma formação interdisciplinar, a partir de práticas do Teatro Imagem de Augusto Boal.

Augusto Boal foi um diretor, dramaturgo e ensaísta teatral brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 1931, conhecido principalmente por elaborar a metodologia do Teatro do Oprimido, inspirado na Pedagogia do Oprimido, desenvolvida pelo educador pernambucano Paulo Freire. Com isto, a metodologia de Boal foi elaborada no intuito de fomentar um tipo de fazer teatral que permita a seus sujeitos refletirem principalmente acerca de problemas de cunho político e social, aplicando no teatro as ideias freirianas de discussão de relações entre opressores e oprimidos, a fim de desnaturalizar e refletir sobre possíveis alternativas para a resolução de tais conflitos.

Boal esteve em Pernambuco em 1961, para a apresentação junto ao Teatro de Arena de “Revolução na América do Sul”, e também a convite do Movimento de Cultura Popular, foi responsável por ministrar um Seminário de Dramaturgia, uma das iniciativas do MCP para o fomento de novos dramaturgos na cidade do Recife. Neste seminário, surgiram produções como “Julgamento em Novo Sol”, de coautoria de Boal junto a Nelson Xavier e outros autores; e que foi encenada pelo Teatro de Cultura Popular, grupo teatral do MCP.

Sabendo da participação de Boal no MCP e relacionando sua contribuição do Teatro do Oprimido à formação dos professores para sala de aula, buscamos aplicar o Teatro Imagem, uma técnica que incentiva a discussão e problematização através de imagens corporais, que se tornam protagonistas do diálogo entre os participantes. Essa técnica foi desenvolvida por Boal em meados dos anos 70, quando foi convidado a participar do programa de alfabetização do Peru, onde tinha como principal desafio,

superar a barreira linguística de comunicação entre a população, que era composta majoritariamente por indígenas de vários grupos étnicos.

A formação continuada para docentes ocorreu em junho de 2024, na Fundação Joaquim Nabuco. Participaram professores e professoras que ministram a disciplina de Arte na escola pública estadual, com formações diversas e, algumas vezes, que não estavam na área de Arte. Foram três horas de formação, divididas em: uma hora de mediação na exposição Mutirão, com Eduardo Castro, estagiário integrante da Equipe Educativa da Unidade de Artes Visuais da Fundaj; uma hora e meia de oficina-ação, ministrada pelas autoras, também integrantes da equipe educativa e, por fim, trinta minutos de discussões com Rafaella Mélo Cavalcante e Virgínia Cleide Nunes Marques, professoras formadoras da Secretaria da Educação e Esportes de Pernambuco.

A vivência teve como objetivo o pensamento integrado e interdisciplinar entre Artes Visuais e Teatro, sendo um proposta de abordagem para que os educadores replicassem o conteúdo da exposição Mutirão em sala de aula, após visita mediada com os estudantes.

Assim, partimos de Abelardo da Hora e da série *Meninos do Recife* para pensar a vulnerabilidade a que as crianças estão submetidas e como, a partir do corpo, poderíamos pensar soluções para esses problemas cotidianos que os estudantes da rede pública muitas vezes vivenciam. Alguns temas que surgiram foram: violência doméstica; pessoas em situação de rua; alienação; uso excessivo de celulares. A partir disso e utilizando o dinamismo do Teatro Imagem, os educadores foram pensando em soluções e proposições para interferir na realidade representada, deslocando os corpos para ações de acolhimento, escuta e libertação.

3 CONCLUSÕES

O retorno que tivemos dos professores foi positivo. Tanto na avaliação que realizamos ao final da oficina como em formulários avaliativos que eles preencheram, os apontamentos da formação foram positivos e elogiosos, ressaltando a importância de ações do tipo e também demonstrando interesse em levar os conhecimentos para a sala de aula.

Também é importante ressaltar a disponibilidade e entrega dos professores participantes da formação, que se dedicaram às nossas propostas. O êxito na formação nos indica a possibilidade e as potencialidades da interdisciplinaridade no estudo e ensino das artes, pensada de forma que some ao processo educativo, sem que elas não percam sua essência e particularidade, mas se configurem em uma potência educacional.

Pensando nisso, torna-se indispensável discutirmos sobre a formação dos professores ministrantes da disciplina de Arte na escola, uma vez que o currículo permite formações diversificadas — que por vezes são mais específicas, como seria o caso de uma arte/educadora formada em Artes Visuais — mas cobra conhecimentos de várias áreas das artes (teatro, dança, artes visuais, cinema).

Essa seria uma das razões para defendermos formações continuadas que tragam vivências que possam ser replicadas em sala de aula, que tragam reflexões para os professores e os instiguem a pesquisar, estudar e se capacitarem, pensando cada vez mais em oferecer uma educação de qualidade para os estudantes.

4 REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **200 Exercícios e Jogos Para o Ator e o Não-Ator Com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463–477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA FILHO, Rosalvo Felisberto de. **A arte de Abelardo da Hora: o grotesco e o engajamento político e social**. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

ENTRE O DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E O ESPECÍFICO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS CONHECIMENTOS BUSCADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Claudia Maria Bezerra da Silva¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Ensinar deve ter como base a mobilização de conhecimentos pelo professor, possibilitando a aprendizagem do estudante. Essa temática no âmbito da formação continuada do professor do ensino superior, evidencia a importância de superar práticas baseadas puramente na exposição de conteúdos e que não consideram a inserção de processos e ações dialógicas. Cabe, então, refletir que cabe ao professor dominar o conhecimento específico do conteúdo para a formação do estudante futuro profissional do mundo do trabalho. Mas, também, é importante que as práticas de formação continuada contemplem o conhecimento didático-pedagógico, necessários para os processos de ensino e de aprendizagem.

Esse é um ideário para que o professor proporcione uma formação que se oponha à simples certificação burocrática, com experiências que envolvam o estudante na construção de sólidos conhecimentos técnicos, visão abrangente, contextualizada e prática. Para tanto, a importância dos conhecimentos no campo da educação. Como bem aponta Tardif (2014), o professor mobiliza em sua prática saberes e conhecimentos que aprende

1 Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, claudiambezerra@yahoo.com.br

em sua formação profissional, pessoal e na própria atividade docente, que são necessários para a mediação em sala de aula.

Considero como didático-pedagógicos os conhecimentos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, e envolvem o planejamento, a definição dos conteúdos, as metodologias, os recursos, os instrumentos de avaliação e a relação com os estudantes. São conhecimentos essenciais para a prática docente, que requer a pedagogia para o entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos estudantes, e apresentados no processo educacional em sala de aula (Shulman, 2014). Ou seja, dizem respeito ao que o professor necessita saber para trabalhar o conteúdo com o estudante.

Por outro lado, conhecer como ocorre os processos de ensino e de aprendizagem sem dominar o conteúdo seria inútil pedagogicamente, pois um deve estar articulado ao outro para que a aprendizagem seja significativa. Os conhecimentos específicos são os adquiridos na graduação, com aprofundamento ao longo da formação continuada, pois importa que ao professor ter competência técnica sobre a sua disciplina/área específica de atuação.

Juntos, os conhecimentos didático-pedagógicos e os específicos são relevantes para o aprofundamento dos estudos pelo professor. O ensinar carece, então, de uma prática com viés humanístico, dialógico e colaborativo, que valoriza o conteúdo e, também, os conhecimentos necessários para que a aprendizagem seja construída.

A formação continuada pode ser configurada como um processo dinâmico por meio do qual os professores, no exercício profissional, participam de atividades como palestras, congressos, cursos, oficinas e estudos em grupo, para buscar conhecimentos necessários à prática. Autores como Candau (2001), Nóvoa (2002) e Imbérnon (2011) trazem a formação continuada com o entendimento de considerar a prática pedagógica como fundamento para a formação, pois possibilita saberes que precisam ser valorizados.

Este texto traz um diálogo sobre os conhecimentos mobilizados na docência e a formação continuada. Tem como objetivo: analisar a percepção do professor sobre a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos

e dos específicos para a prática e como ocorre a atualização desses nos processos de formação continuada.

2 DESENVOLVIMENTO

Nos cursos de Engenharia, sobressaem os professores com bacharelado que não receberam na graduação a formação para a docência, mas voltada para as demandas do mercado. Posso chamar de uma lacuna, tendo em vista que na formação inicial o professor começa a se constituir como profissional da área da educação, mas não como algo perdido, pois pode ser construído durante a formação continuada.

Na intenção de saber como ocorre a formação continuada dos professores com graduação em Engenharia, esta pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública federal da região nordeste do Brasil. Teve a participação de 46 professores dos cursos de Engenharia Civil, Eletrônica, de Materiais, Mecânica e de Telecomunicações. Para manter o anonimato, os professores aqui são nomeados como P1, P2... P46.

De natureza qualitativa, os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário elaborado no *Google Forms* e enviado o *link* por *e-mail* para os professores. As questões buscaram levantar qual o interesse dos professores relacionados aos temas privilegiados na formação continuada; se as atividades, os eventos e os materiais buscados eram, em sua maioria, relacionados à área da educação ou da Engenharia; e qual a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos e dos específicos para a prática.

Os dados obtidos passaram pela análise de conteúdo amparada na perspectiva de Bardin (2016), quando categorias surgiram por meio de pequenas frases para atribuir significado às mensagens e contribuir para a compreensão das circunstâncias que influenciaram os discursos. Surgiram, então, três categorias que foram: *conteúdos didático-pedagógicos*, *conteúdos específicos* e *conhecimentos da docência*.

Iniciando com os *conteúdos didático-pedagógicos*, que apontou a importância das relações que se estabelecem entre o ato de ensinar e de aprender como indispensáveis para a docência. A ideia tem como premissa que ao professor não basta conhecer o conteúdo específico da sua

área, mas, também, como vai transpor para as situações educativas. Como apontam os fragmentos: *“É importante me aprofundar na área pedagógica, pois a minha formação não foi na docência”* (P23); *“O professor em sala de aula, além de ensinar um conteúdo, também lida com outras questões que exigem conhecimentos ligados à didática e pedagogia, por isso me atualizo”* (P09).

Os dados também remeteram à formação exclusiva na área dos conteúdos específicos, relacionados à disciplina ministrada. Esses, são adquiridos na formação inicial, e proporcionam novos estudos e atualização ao longo da docência. Como aponta P(45): *“É importante atualizar os conteúdos relacionados a minha formação e disciplinas que leciono, que são primordiais para a formação dos futuros engenheiros”*; e ainda: *“Busco conteúdos que permitam um aprimoramento do conhecimento que tenho, pois tem que tá por dentro para repassar em sala de aula”* (P37).

Ainda, surgiu a categoria conhecimentos da docência, com interesse dos professores tanto por conteúdos didático-pedagógicos como pelos específicos. Como trazem os fragmentos: *“Os conteúdos nos momentos de formação são os ligados à minha prática. Então, busco novas metodologias de ensino e formas de avaliação, assim como os novos estudos, tecnologias aplicáveis, avanços e novas técnicas na área da Engenharia de materiais”* (P32); *“Preciso ter competência técnica sobre as minhas disciplinas de atuação, mas também já participei de congressos na área de educação para saber como ensinar os conteúdos”* (P43).

Em termos percentuais, 23,9% afirmou que a formação continuada abrange os conteúdos didático-pedagógicos e os específicos. Mas, a grande maioria (76,09%) reconhece o interesse apenas pelos conteúdos específicos das disciplinas que ministra. É um cenário que reflete uma realidade que precisa ser discutida. A importância dada aos conhecimentos específicos pode estar pautada na ideia de que para ensinar uma disciplina, basta estar seguro dos conteúdos. No entanto, os conhecimentos didático-pedagógicos devem estar presentes na formação docente, pois são necessários para compreender como desenvolver o ensino de forma construtiva.

3 CONCLUSÕES

A formação continuada pode contribuir para a perspectiva na qual o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para assumir a mediação da aprendizagem. A docência exige que novos estudos e ressignificações aconteçam, envolvendo processos que valorizem os conhecimentos didático-pedagógicos e específicos. Essa ideia foi confirmada neste estudo por parte dos sujeitos. No entanto, a grande maioria (76,09%) indicou que adota uma atualização apenas dos conteúdos das disciplinas que ministra.

Esse cenário desperta a necessidade de novos estudos para, a partir deles, desenvolver estratégias que possam incentivar processos formativos que forneça os subsídios para uma docência efetiva. Esta vai além do específico, pois envolve os conhecimentos e ações atreladas ao fazer pedagógico.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 14 ago. 2024.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed.
Petrópolis: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Formação Continuada; Formação Docente; Conhecimentos
Docentes.

ESTAÇÕES DE PESQUISA EM JOÃO FRANCISCO DE SOUZA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PROCESSOS FORMATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Evelyn Mayara Batista Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A comunicação em tela objetiva refletir sobre uma experiência formativa na Disciplina (SF437) Pesquisa e Prática Pedagógica 1 - Processos Formativos em Espaços Não Escolares (PPP1), composta por 23 estudantes, oferecida pelo Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação (DFSFE), do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, doravante), ministrada pelo professor Isaac de Souza Assunção no semestre 2024.1. A turma iniciou o resgate da memória e do legado das obras e pensamento de João Francisco, um intelectual da UFPE que sofreu um silenciamento de suas obras, imagem e memória após sua morte no dia 28 de março de 2008.

O professor de PPP1 Isaac Assunção que em sua formação estudou João Francisco de Souza nos propôs a criação de Estações de Pesquisa no qual cada grupo (estação) ficou responsável por uma obra de João Francisco para a leitura, reflexão e socialização em sala de aula sobre cada

¹ Graduanda do Curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, evelyn.mayara@ufpe.br

um dos livros publicados do estudioso. As estações de pesquisa serão apresentadas no Hall do Centro de Educação ao fim do período 2024.1.

Está experiência das estações de pesquisa iniciou no período 2024.1, a turma do segundo período começou na disciplina de PPP1. Na primeira aula cada estação de pesquisa recebeu seu livro sendo no total 6 estações. Os livros de João Francisco são: Uma pedagogia da revolução; E a pesquisa educacional Brasileira “Quê?”; Atualidade de Paulo Freire; “Por que analfabetismo? Ler a vida, escrever a história!; A democracia dos movimentos sociais populares: Uma comparação entre Brasil x México e A educação Escolar, nosso fazer maior, des(A)fia o nosso saber.

Em cada aula é aberto um espaço para cada estação de pesquisa refletir sobre 2 capítulos do livro. Nesse primeiro momento ocorre a reflexão e o debate das ideias principais do capítulo, esse é também o momento das estações tirarem suas dúvidas sobre os temas trabalhados no livro. Dessa forma, toda a turma aprende sobre as noções que João Francisco buscou refletir em suas obras. Além da apresentação do livro as estações precisam relacionar com a obra João Francisco uma música, uma imagem, uma literatura e um texto fílmico.

O primeiro debate do livro aconteceu no Hall do Centro de educação no dia 24 de julho de 2024, estavam presentes no dia a turma de PPP1 do período da tarde, a turma do primeiro período de Movimentos Sociais e Práticas Pedagógica do turno da noite, um aluno da turma de Fundamentos da Educação do curso de licenciatura em Matemática do turno da noite e os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa Foucault e Educação (GEPFE) coordenado pela professora dr^a Karina Valença da UFPE que foi aluna de João Francisco na Disciplina Estudo Comparativo. No primeiro momento, foi exibido o documentário “ A doutrina do choque” lançado em 2007, depois cada grupo relacionou o documentário ao livro de cada estação e por fim ocorreu uma roda de conversa com os estudantes compartilhando suas visões sobre o documentário e as relações com as noções dos livros de João Francisco.

Para melhor compreensão irei apresentar a estação de pesquisa do meu grupo sendo composto por: Evelyn Mayara Batista Silva, Janicleide Feliciano, Luana Beatriz Portela de Harmonia e Maria Vitória Gomes da Silva. Nossa estação de pesquisa ficou responsável pela obra “ Uma Pedagogia

da Revolução” publicado em 1987 pela editora Autores Associados. O livro é dividido em 7 capítulos que contam a história da Educação de Pernambuco no período de 1958 – 1964.

Inicialmente, na obra João Francisco faz um estudo comparativo entre dois projetos políticos do prefeito Miguel Arraes e do governador Cid Sampaio e os seus respectivos projetos pedagógicos. Francisco traz um recorte dos diversos movimentos educacionais que começaram a existir entre os finais dos anos 50 e início dos anos 60, sendo os dois principais para explicar a história da educação em Pernambuco o Movimento da Cultura Popular (MCP) e a Fundação de Promoção Social (FPS). Tanto o governo de Miguel Arraes como o de Cid Sampaio tiveram um discurso governamental sendo utilizado como um instrumento pedagógico. Quando a sociedade está em crise a pedagogia e os movimentos sociais emergem, no qual começam diversos questionamentos de que tipo de educação estava sendo feita, começa um processo de interrogação sobre seu passado, presente, futuro e sobre si. A pedagogia é a ciência da educação, é um processo de luta sobre a ampliação do ensino e a reformulação dos métodos.

João Francisco apresenta a formação do MCP e da FPS e seus respectivos impactos na educação de Pernambuco. O surgimento do MCP aconteceu pela preocupação que o prefeito Miguel Arraes tinha em levar a educação para as camadas da classe popular, sendo um primeiro passo contra o analfabetismo lançando uma campanha de alfabetização tanto para jovens quanto para adultos das camadas populares. A proposta pedagógica era levar a classe popular a pensar e ter uma consciência social sobre sua realidade e a partir da educação transformar sua realidade. Muito do método de Paulo Freire foi utilizado nessa época para o processo de alfabetização e consciência do sujeito. A educação deixa de ser um privilégio e passa a ser democratizado para todos.

A FPS criada no governo de Cid Sampaio veio contra as ideias do MCP. A proposta pedagógica do governo era baseada em uma educação técnica, com a justificativa de ter um desenvolvimento econômico e preservar a democracia. A educação proposta era uma “educação para o desenvolvimento”, sendo focada no ensino técnico para continuar mantendo

os detentores dos meios de produção com os seus privilégios, tendo as camadas da classe popular preparadas para trabalhar em suas indústrias.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Após a socialização dos capítulos de cada livro de João Francisco de Souza e o debate semanal em sala, o docente da turma conduziu a construção das estações de pesquisa. Com o intuito de ampliar a compreensão das noções trabalhadas por João Francisco, o docente conduziu as estações a relacionar música(as), imagem(ns), textos fílmicos e literaturas(poesia, poema, cordéis, livrinhos entre outros) com as obras de cada estação de pesquisa.

3 RESULTADOS

Concluí que as Estações de Pesquisa: João Francisco de Souza proposta na disciplina de PPP1 buscou refletir e ampliar o conhecimento a cerca das obras e vida desse importante intelectual pernambucano. Trazendo o debate de suas obras pelos estudantes de outras Estações de Pesquisa, mostrando as noções trabalhadas e refletidas em uma roda de conversa semanal, compartilhando os saberes e entendimentos vivenciados após a leitura da obra e relacionando com imagens, músicas e textos fílmicos. Com esses debates semanais cada estudantes aprende com o outro sobre o que João Francisco estudou, pesquisou e comparou em suas obras, além do estudante aprender ao ensinar para os colegas em sala. Relacionar a obra com músicas, imagens, textos fílmicos e literaturas mostrando a diversidade de como essas obras podem ser relacionadas e como elas são atuais. Com as estações de pesquisa buscando resgatar a memória, a vida e as obras de João Francisco que foram apagadas pela universidade, tendo suas obras pouco estudadas e divulgada pela própria instituição, além do não reconhecimento do intelectual que João Francisco foi. As estações de pesquisa convida o público a conhecer e lembrar seu legado para a universidade tirando o pesquisador do silenciamento.

4 REFERÊNCIAS

SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Cortez editora, 1987.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIALES NA EJA À LUZ DOS ESTUDOS FREIREANOS: DIZERES E FAZERES

Maria Joselma do Nascimento Franco¹
Maria Erivalda dos Santos Torres²

1 INTRODUÇÃO

A reflexão proposta, neste texto, resulta dos estudos que estão sendo realizados no contexto do Mestrado no Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC – UFPE/CAA. Tomamos como objeto de estudo formação continuada de professores iniciantes da EJA à luz da abordagem freireana. O percurso empreendido levou-nos a adentrar nas práticas formativas que envolve o trabalho de dezesseis (16) professores que atuam nas Redes Municipais do Agreste Centro Norte/PE.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de delinear, urgentemente, uma formação continuada que considere tanto a atividade pedagógica institucionalizada quanto a valorização das experiências e saberes específicos dos professores, numa interface entre o individual e o coletivo, nos aspectos social, político e pedagógico para os professores iniciantes na modalidade. Para entendermos a formação desses profissionais na

1 Professora/Pesquisadora da UFPE/CAA no PPGEduC-UFPE-CAA. mariajoselma.franco@ufpe.br.

2 Mestranda PPGduC-UFPE/CAA, Presidente do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa. maria.ettorres@ufpe.br.

perspectiva dos estudos freireanos recorreremos as obras de Freire (1996 e 1997) que nos ajudam a pensar a educação no viés da libertação.

A formação de professores iniciantes requer preparo, conhecimento que facultam a gestão de pessoas. Nessa articulação, Nóvoa (1997) propõe uma formação “crítico-reflexiva”, que proporcione meios para um pensamento autônomo de uma formação auto participativa. Posto isto, elencamos como objetivo analisar, à luz dos estudos freireanos, a materialização da formação continuada nos dizeres e fazeres dos professores iniciantes, no contexto da EJA. Entendendo que esta formação faz parte do processo de atuação profissional, concebemos que se faz necessário possibilitar condições para reconstrução das práticas potencializadoras de mudanças e a compreensão do papel que desempenha socialmente.

O procedimento metodológico adotado foi a observação participante de 16 (dezesesseis) professores iniciantes nas reuniões mensais do Fórum EJA Agreste Centro Norte, em 2023 e 2024, como registro de produção de dados no diário de campo, a partir dos eixos: materialização da concepção de formação continuada; os dizeres dos professores na perspectiva freireana e os fazeres articulados às vivências dos estudantes. Os participantes são tratados como PI1, PI2... e assim sucessivamente. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo a partir de Roque Moraes (1999) pela via do procedimento de análise categorial e de frequência.

2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA ABORAGEM FREIREANA COM INICIANTE NA EJA

A formação continuada de professores é aqui assumida enquanto processo contínuo de aprendizagem da profissão, que pode acontecer tanto em momentos formais, quanto a partir da experiência cotidiana da ação docente (Giordan; Hobold, 2015). E a de professores iniciantes como os profissionais que se encontram no início da carreira docente, com até cinco anos de atuação, marcado por inseguranças, dúvidas e incertezas, mas também por processos intensos de aprendizagem da prática Veenman(1988). Este período é marcado não apenas pelo tempo de atuação, mas pela intensidade com que os profissionais experienciam a imersão na docência (Gouveia, 2023).

Na EJA, o processo de desenvolvimento contínuo dos professores é marcado por desafios, considerando que essa é uma modalidade que exige uma recriação da produção pedagógica a partir da realidade dos sujeitos. Na perspectiva de Imbernón (2009) se faz necessário repensar conteúdos e metodologias para formação de professores, tendo em vista não ser possível constituir uma perspectiva única de currículo, gestão, normas, formação para toda a educação básica.

DIZERES E FAZERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS PROFESSORES INICIANTES

Os desafios enfrentados por professores quando iniciam a sua carreira profissional, sobretudo na sala de aula, mobiliza pesquisadores a estudarem este fenômeno (Nóvoa, 1997), (Imbernón, 2009) e (Freire, 1996).

Diante do exposto, investigamos nos dizeres e fazeres dos iniciantes, o que os desafia na **materialização da concepção de formação continuada**. Nesta perspectiva PI1 explicita “formação para os professores tem que trazer melhoramento na nossa **prática pedagógica** e nos levar a uma **reflexão crítica** sobre ela, em especial para **quem está começando**”. (Ata, abril 2024, *grifo nosso*).

A participante apresenta a necessidade da qualidade na formação de professores em início de carreira, destacando o papel da dimensão crítica na formação.. A luz dos estudos freireanos o desenvolvimento da dimensão crítica na prática pedagógica é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo (Freire, 2009)

No que se refere aos **dizeres dos professores na perspectiva freireana** temos que:

A **formação dos professores da EJA** perpassa pelo entendimento (...) da, **regionalidade**, e das **ações específicas**. Dar sentido ao processo de **ensino aprendizagem**. Formação por formação? Não queremos. Queremos **uma formação que nos ajude a entender e lidar com a realidade dos alunos** para eles serem **sujeitos pensantes**. (PI2, Extrato do diário de campo; Encontro Regional do Fórum EJA, em Cupira; 04 de junho de 2024).

Diante do exposto, os dizeres se aproximam da perspectiva freireana na mediada em que se posicionam criticamente diante do tipo de formação que experienciam e são propositivos nas temáticas que emergem dos contextos, enquanto alimentadoras da formação que necessitam. Os posicionamentos ganham aderência a teoria freireana à medida em que os professores são críticos, problematizam a realidade e focam em processos de aprendizagem libertadores (Freire, 1996).

No que se refere aos **fazeres dos professores articulados às vivências dos estudantes**, temos que:

(...) os professores realizam na escola aulas atrativas, utilizando **recursos tecnológicos inovadores**, como o **projeto de tratamento de água**, associando o **conteúdo estudado** com as **vivências trazidas pelos estudantes** proporcionando uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica. Nesse projeto os **próprios estudantes** criaram através de maquete, todo o tratamento da água para ser utilizado como **direito de todos os cidadãos**. Eles próprios usaram a **tecnologia para mover o motor** que movimentava a água ao ser tratada. (CI3, Ata, maio 2023, *grifo nosso*).

Os excertos evidenciam as possibilidades para articulação de uma formação que encaminhe a atuação dos professores pautada nas vivências dos estudantes de maneira crítica, dialógica e reflexiva, que de acordo com Freire (2009) sejam sujeitos que, no processo educativo, aprendem a dar nome e sentido ao mundo. Desta forma, os professores se sintam mobilizados a exercer seu papel de construtor de conhecimento e sua função social e política com os estudantes, que é a transformação das histórias de vidas desses sujeitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos “achados” apontam que a materialização da formação ainda não se dá atendendo às especificidades e nem sempre envolve as experiências numa perspectiva emancipatória.

Na modalidade EJA encontram-se pessoas de diferentes territórios socioculturais, com pontos de vista que ora divergem, ora convergem para um sentido, o que exige um olhar mais atento para a realidade escolar,

para a formação dos professores, sobretudo os iniciantes e para situações que nela são desencadeadas, muitas vezes contraditórias e ambíguas.

Nesta perspectiva, embora tenhamos identificado ausências da formação continuada de professores iniciantes na EJA, a concepção formativa pautada pelos professores apresenta indícios de uma abordagem progressista, focada na educação popular, tendo em vista que as formações tomam como ponto de partida a escuta aos atores sociais desta modalidade. E como ponto de chegada o contexto social, mediado pela dialogicidade, pelo exercício da reflexividade com vista à emancipação dos sujeitos.

4 REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez Editora, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1997.

GIORDAN, Marcelo; HOBOLD, Marcia de Sousa. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015.

GOUVEIA, R.-Illa W. S. F.; FRANCO, M. J. do N.; ROCHA, S. A. da; DOMINGUES, I. M. C. S. Casos de ensino como possibilidades de mediação na prática docente de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e10334, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10334>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. **Revista Educação**. Porto Alegre. Nº 37. Março, 1999.

NÓVOA, António. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 3 ed.
Portugal: Dom Quixote, 1997.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de
la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y pro-
blemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-62.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA E LITERATURA: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Priscilla Elizabeth da Silva Costa Ferreira¹
Ewerton Ávila dos Anjos Luna²

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaria de expor os motivos que motivaram minha decisão para integrar o Projeto de Residência Pedagógica no último período da minha formação. O projeto do qual fiz parte já estava em curso desde 2022 e devido ao fluxo de residentes abriram duas vagas em meados de 2023 e, felizmente, fui selecionada, como voluntária nos meses de setembro e outubro e, como bolsista, a partir de novembro/2023 a março/2024.

Depois de quase 50 componentes curriculares e quatro Estágios Supervisionados, ainda sentia que faltava alguma coisa. O que faltava era o contato com a Escola real, mas não qualquer contato que poderia ser suprido por um estágio remunerado, por exemplo; o que vislumbrei foi a oportunidade de estar na Escola contando com o apoio de um Professor Preceptor, o que seria fundamental para a construção das minhas competências enquanto docente.

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol - da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, beth.priferreira@gmail.com

2 Professor Dr. do Depto de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ewerton.luna@ufrpe.br

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Participar do Programa de Residência Pedagógica da UFRPE/CAPES no último semestre da formação em Licenciatura em Letras foi de extrema relevância para concluir bem a etapa da Graduação porque, pela primeira vez, pude exercer todas as atividades pertinentes ao ofício de Professora em um mesmo espaço e em uma mesma oportunidade.

Assim, planejamento, produção de material didático, regência, avaliação, produção de materiais para avaliação e autoavaliação sobre a prática pela primeira vez foram vivenciadas em conjunto durante a Graduação. Considerei essa oportunidade fundamental para o desenvolvimento da minha competência docente (Dias, 2010).

Na Residência, a prática pedagógica do Preceptor caracteriza-se a meu ver e de acordo com a minha experiência pessoal, muito mais com o papel de mostrar o fazer pedagógico no contexto real e tem, sim, um caráter modelar no sentido positivo da palavra. Não é modelar como prescrição, mas como um caminho a ser seguido pelo professor em formação. Ver o saber-fazer de uma outra professora, ver como ela agenciava os pequenos conflitos da sala-de-aula, como administrava o tempo, como escolhia atividades significativas, inclusive ampliando o repertório oferecido pelo livro didático contribuiu muito para formar a ideia de ensino que tenho hoje.

Passo a descrever brevemente as etapas de Observação e Regência. Desempenhei as atividades no Instituto Federal de Ensino - *Campus Recife*. Trata-se de um Espaço de Ensino que oferece cursos Técnicos integrados com o Ensino Médio, cursos técnicos subsequentes (aqueles realizados após o Ensino Médio) e cursos de nível Superior.

A turma observada foi uma turma do Ensino Médio Integrado com o Curso Técnico em Mecânica do Primeiro Ano do Ensino Médio. O curso é estruturado em períodos semestrais; assim, os estudantes eram do segundo período do curso. Uma turma assídua nos dias observados formada por estudantes atenciosos e participativos/colaborativos.

A partir da observação das aulas foi possível identificar qual concepção de Língua e Gramática esteve subjacente à prática docente da Professora Preceptora. O seu cuidado em construir com os alunos uma

compreensão e interpretação dos textos eficiente bem como todas as suas atitudes em sala refletiam compromisso com sua prática (Perrenoud, 2002).

Verificamos que a docente Preceptora não tem uma visão prescritiva de gramática, “como um conjunto de usos bons” como define Castilho (2010) e que é bastante comprometida com a construção da variante culta como ela, a Professora, fez questão de ressaltar para os alunos e eu concordo, que a competência linguística tem a ver com o domínio de registros adequados às mais diversas situações comunicativas, ideia já bastante consolidada no meio Acadêmico de Letras abraçada por inúmeros teóricos.

Para iniciar a minha Regência começamos por examinar o programa para o período. A Professora Preceptora e eu combinamos que iria ministrar os conteúdos de Literatura do programa a saber: Concluir o Classicismo, dar aulas sobre o Barroco e Arcadismo.

Pela primeira vez, sofri as exigências de adequação a um Calendário Acadêmico com prazo exíguo em relação aos conteúdos. Experimentando as circunstâncias da docência real: aquela que busca o equilíbrio de se adequar ao programa e às questões institucionais sem abrir mão da qualidade no ensino. Formulei os planos de aula situando os chamados Movimentos Literários em seu contexto histórico, sempre com o intuito de chamar a atenção para os estudantes do diálogo que a Literatura estabelece com sua época e agora. Na aula sobre o Classicismo, por exemplo, retomei alguns conceitos de Literatura medieval que sabia serem parte do período acadêmico anterior com êxito.

As minhas primeiras aulas foram expositivo-iterativas, partindo sempre do conhecimento prévio dos alunos. Usei o quadro branco da sala-de aula para sistematizar e ancorar as discussões e reflexões da aula. Busquei relacionar os conteúdos das aulas observadas que trataram de Formação de palavras e procurei mobilizá-los constantemente nas aulas de Literatura. Minha intenção era que os alunos chegassem às suas conclusões colocando os conhecimentos prévios em ação. Assim, palavras desconhecidas foram deduzidas em conjunto, encontramos vários significados embutidos na própria palavra através de seus elementos formadores, conhecidos das aulas da Professora Preceptora.

Apaixonada que sou pelo meu objeto de estudo e pelo ofício que escolhi, não perderia a oportunidade de demonstrar em minhas aulas

que o conhecimento linguístico ilumina, elucida e enriquece a análise e interpretação literária. Também não perdi a oportunidade de mostrar o texto literário em seu dinamismo e potência. Discutindo, por exemplo, como Ariano Suassuna se inspira e bebe na Tradição deixada por Gil Vicente, seja na forma, seja no conteúdo. Conduzi minhas aulas tendo em mente o conceito de Interhistoricidade proposto por Guillen (1989). Longe de produções complementadas e com limites bem definidos, os movimentos literários, as estéticas de uma época, dialogam e retomam elementos de estéticas passadas propondo novos significados como defende esse autor.

Na prática, o que observei na Residência Pedagógica foi que a Professora Docente atende aos critérios institucionais, realizando os dois exercícios escolares pontuais, mas avalia seus estudantes de forma global, a Avaliação que realiza é formativa: é contínua e diagnóstica (Perrenoud, 1999). A Professora Preceptora solicitou que elaborasse itens para compor a Avaliação do período que contemplassem os assuntos que ministrei. Elaborei três itens dos quais dois foram aproveitados na turma em que exerci as atividades do PRP e fizeram parte da Avaliação em duas oportunidades: no segundo exercício escolar e na Prova Final.

3 RESULTADOS

Na prática da Residência, busquei contribuir para o letramento literário dos estudantes, de acordo com o que defende Cosson (2021), busquei principalmente a mobilização dos saberes prévios dos estudantes, situar a Literatura em diálogo com seu contexto e mostrar a importância do conhecimento linguístico sólido para a análise e interpretação do texto literário, a maneira como as camadas se aprofundam quando trabalhamos o léxico, o discurso e mesmo aspectos paralinguísticos expressados no texto.

Em uma das ocasiões disse aos estudantes da minha paixão por Linguagem e Literatura e por ensinar. Descobri na Residência que a sala de aula é um lugar em que me sinto bem, que amo a profissão que escolhi e não me vejo fazendo outra coisa que não seja ensinar. Creio ser esta também uma proposta do Programa de Residência Pedagógica, contribuir

para a construção, o fortalecimento e a descoberta das identidades docentes dos futuros professores. O PRP marcou de forma muito positiva o fim da etapa da Graduação que abre portas para as etapas futuras sem perder de vista a professora que sou e que almejo ser.

Não poderia deixar de destacar a importância do apoio institucional seja na pessoa dos coordenadores do Programa de Residência Pedagógica na UFRPE, seja no convívio com a Professora Preceptora e o Professor Orientador. Fundamental ainda foi o apoio da CAPES concedente da bolsa vinculada ao Programa. Termino com meus agradecimentos a todos os envolvidos na minha experiência como residente que fizeram tudo ao seu alcance para que ela fosse relevante e desse bons resultados. Meu muito obrigada.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. volume 14, número 1. Janeiro/Junho de 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/51413-85572010000100008> Acesso em: 03/03/2024.

GUILLÉN, Claudio. **De la interhistoricidad**. Teorías de la historia literaria (Ensayos de Teoría). Collección Austral. Madrid: Espasa Calpe, 1989.

PERRENOUD, Phillipe. A avaliação entre duas lógicas. In: PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: de excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p.9-23 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7582131/mod_resource/content/3/A%20

Avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20%C3%B3gicas_
Perrenoud.pdf

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor
profissionalização e ação pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES: UM RESUMO EXPANDIDO SOBRE A REFLEXÃO, SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS PARA EDUCAÇÃO

Yasmim Rebeka Nascimento de Amorim¹
Emily Brenda Silva da Cunha²
Tainá Silva de Souza³
Wanderson da Silva Bezerra⁴

1 INTRODUÇÃO

A comunicação em tela objetiva problematizar a formação docente atual, a partir dos referenciais estudados nos “Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos” do professor e pesquisador Fernando Becker, do ano de 1994.

Cada modelo possui especificidades que os diferem, principalmente quando se pensa em qual a posição do professor dentro de sala de aula, e o debate dessa questão detém importância ao impactar diretamente na formação, produtividade e nas experiências dos estudantes.

1 Graduanda do Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, yasmim.amorim@ufpe.br

2 Graduanda pelo Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, emily.brenda@ufpe.br

3 Graduanda pelo Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, taina.souza@ufpe.br

4 Graduando pelo Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, wanderson.wsb@ufpe.br

Para uma melhor compreensão do que seriam os modelos pedagógicos vamos apresentar uma síntese de cada modelo, bem como a Pedagogia Relacional do qual utilizamos alguns conceitos como base para pistas propostas que auxiliam na construção de um quarto modelo pedagógico, que ainda, avançasse em relação aos apresentados por Fernando Becker, principalmente, um modelo que necessita que o educador (agora englobando professor, coordenador, ou diretor) fuja daquela zona de conforto que se rodeia de um método repetitivo e monótono. Para isso, deve-se integrar alguns elementos refletidos pela pedagoga e arte-educadora Madalena Freire às formações, pois, seu trabalho exprime a ideia de valorizar a expressão, o criativo e a própria dúvida, assim, formando um educador, cuja função social permite trazer a inovação para o ambiente escolar a partir da busca de incentivos ao protagonismo estudantil, e das relações afetuosas.

2 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, o modelo I nomeado “Pedagogia diretiva”, se caracteriza como o contexto tradicional do ensino atual, e apresenta-se por um modelo que desumaniza os estudantes, propondo distância de seus diálogos, ausência de discussões e posicionando o educador como centro e detentor de todo o conhecimento, anulando as várias possibilidades de construção do conhecimento do estudante. As problemáticas adentram na monotonia que há em formar um estudante que realiza um trabalho sistemático de copiar e ouvir, elementos esses que oprimem e excluem seu protagonismo, criatividade e voz. Na epistemologia o estudante é enquadrado no conceito de “tábula rasa” ou “papel em branco” criado por John Locke (1960), ou seja, um sujeito que não possui conhecimento anterior à aquilo ensinado ao educador e, com isso, não se acredita em sua capacidade de socializar conhecimentos/experiências.

O modelo II, tido como “Pedagogia não-diretiva”, nele, observa-se um educador como mínimo interventor e propõe o aluno como centro de seu meio a partir de uma epistemologia apriorista que acredita que esse sujeito provém de uma bagagem, e assim, detém capacidade aprender por si próprio sendo capaz de organizar-se. A objetivo desse modelo é

refletir que cada indivíduo detém bagagens diferentes, o que pode gerar déficits e desigualdades nos modos de aprendizagem, enquanto o educador sofreria com uma desvalorização profissional.

É possível definir o modelo III, “Pedagogia Relacional”, caracterizado como um modelo ideal, com elementos de mutualidade, protagonismo estudantil e equilibrado com o educador, sendo, ele marcado por ser “problematizador”, um interventor de questões necessárias a serem apresentadas em sala além das teorias, e principalmente questões que os estudantes façam o trabalho de assimilar, questionar, e discutir. Nas relações epistemológicas, o estudante é o sujeito que possui bagagens, e as mesmas se definem como estruturas aprendidas ao longo de suas experiências, então o educador é aquele que traz possibilidades de aprendizagem que ampliam e reconstroem essas estruturas.

“Seu compromisso está em promover que seus alunos entrem em contato com seu próprio processo de conhecimento”. (FREIRE, MADALENA - 2021) Com isso, reflete-se que a afirmação de Madalena Freire íntegra o professor do último modelo citado, pois, há cada problematização que modifica os conhecimentos/bagagens anteriores de seus estudantes existe um esforço capaz de auxiliá-los a descobrirem suas potências, dificuldades, preconceitos e crenças. Além disso, ela também aborda o carecimento de reflexões que os educadores precisam avaliarem do movimento de suas práticas:

“Nenhum educador é autor ou tem a sua autoria na mão se renunciar à reflexão cotidiana da prática. A reflexão cotidiana da prática é teoria e prática que você assume no dia a dia. E é neste movimento, neste caminho que você vai assumindo o que pensa, o que faz, o que diz e o que mostra, não é? Que é muito diferente daquele educador alienado que teoriza e blá, blá, blá, blá, não tem língua própria, tem citações, não é? E está apenas se nutrindo de modas pedagógicas” (FREIRE, MADALENA, 2021)

3 CONCLUSÕES

Concluimos que a construção do conhecimento sobre este tema foi muito importante para nós enquanto professores em formação inicial

onde já somos direcionados a refletir de forma crítica os modelos que nos formaram, os desafios apresentados por estes e a nossa possibilidade enquanto estudantes que passaram por esses modelos a repensar e ampliar seus horizontes. De forma crítica percebemos que muitas das nossas disciplinas ainda são dadas no modelo de Pedagogia Diretiva e o quanto isso é preocupante, pois tira nosso protagonismo enquanto produtores de conhecimento. Doravante, de forma resumida, vamos apresentar nossas propostas de ampliação e melhoramento dos modelos refletidos, tomando como partida a ampliação do modelo Pedagogia Relacional, que já se propõe como mais adequada para a educação brasileira.

Nesse sentido propomos: (1) que sejam repensadas as formas de avaliação, com a construção de portfólios, visando uma avaliação humanizada que procura entender o aprendizado de cada um/a, a partir do seu ponto de vista acerca do conteúdo oferecido pelo professor, valorizando o que cada estudante aprende, o que não aprendeu ou o que precisa continuar aprendendo; (2) que se inovem no quesito práticas, com a utilização de ferramentas por meio dos professores, como, por exemplo, os jogos, jingles e experiências dos próprios estudantes, valorizando a pluralidade de aprendizados; (3) repensar a metodologia de aplicação das aulas de monitoria nas escolas estaduais, tornando o ensino mais atrativo por meio de uma didática mais amigável e amorosa, impactando diretamente a relação entre o estudante e a instituição de ensino, bem como o desempenho dos alunos. Também é válida a expansão do sistema de monitoria, abrangendo conteúdos relativos às demais disciplinas presentes no currículo escolar; (4) criação e disponibilização de espaços para a formação de grupos a fim de permitir a execução de atividades extracurriculares dentro das escolas, como clubes de música, pintura e desenho, leitura, dança, esportes variados e demais práticas que valorizem os talentos dos estudantes de cada instituição educacional. É de grande interesse o incentivo a exposição do trabalho artístico dos alunos, bem como a participação ativa em eventos e campeonatos; (5) reformulação de algumas disciplinas como: Ensino religioso, buscando trabalhar verdadeiramente uma diversidade cultural e religiosa, e acrescentando projetos e estudos advindos do calendário antirracista na realidade escolar; Arte, incentivando mais a prática e estudando temas que não se limitem à arte europeia; (6) ter aulas com foco

psicológico, pois pode ser extremamente benéfico para o desenvolvimento dos alunos e também do professor, tanto em termos emocionais quanto acadêmicos. O aprendizado sobre temas como autoestima, empatia, e resolução de conflitos, que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais resultaria em um ambiente escolar mais saudável e inclusivo; (7) utilização de mesas redondas em sala de aula que promovem a participação ativa, o diálogo e a análise de diferentes perspectivas, promovendo o trabalho em equipe e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde todos os alunos se sentem valorizados e ouvidos; (8) introdução de intervalos artísticos como palco para grupos de artistas locais, no intuito de tornar mais visível e acessível o movimento artístico na educação. permitindo aos estudantes um momento descontraído cultural, além de despertar sua arte interior e seu protagonismo, uma vez que eles também poderão participar do intervalo artístico como protagonista em cena; (9) promoção de aulas externas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aprender na prática, seja em museus, campos ou parques. Em vez de se limitarem ao estudo teórico, os alunos têm a chance de observar e interagir diretamente com o conteúdo, o que torna o processo de aprendizado mais envolvente e interessante, sendo possível ser posta em prática com visitas a equipamentos culturais e históricos da cidade; (10) Reuniões entre os educadores a fim de auto-avaliarem suas práticas, apresentando pistas de avanço ou retrocesso em suas mediações no meio escolar.

4 REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 19, n. 1 (jan./jun. 1994), p. 89-96**, 1994.

FREIRE, M. .; REGO , T. C. . O pensamento crítico, pioneiro e vigoroso da educadora Madalena Freire. **Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 60, n. 64, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n64ID29872.** Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/29872>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FORMANDO FORMADORES EM UM CONTEXTO DE JORNALISMO PÓS- INDUSTRIAL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

João Guilherme de Melo Peixoto¹

INTRODUÇÃO

De acordo com Castells (2001), a criação de novos conhecimentos nas áreas de ciência, tecnologia e administração, aliada à disponibilidade de profissionais altamente qualificados e empresários dispostos a assumir riscos para transformar projetos inovadores em desempenho empresarial, são fatores que indicam uma transição para um contexto Pós-industrial (ANDERSON; BELL; SHIRKY, 2012). No final do século XX, o desafio primordial para o universo jornalístico era a construção de uma estratégia sólida e financeiramente viável para a transição para o digital (SILVA JUNIOR, 2012; QUINN, 2005; SALAVERRÍA et al., 2008). Contudo, os desafios atuais são de outra magnitude e abrangência (PEIXOTO, 2020).

Diante desse cenário, surgem perguntas cruciais para a elaboração deste artigo: quais processos e protocolos devem ser implementados na formação jornalística acadêmica em um contexto pós-industrial? E como estruturar uma proposta de formação docente continuada que ofereça

1 Doutor em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor na Escola de Tecnologia e Comunicação da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), joaogmpeixoto@gmail.com

subsídios teóricos e metodológicos para os processos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos resultados obtidos com essa formação?

DESENVOLVIMENTO

A transformação na produção, distribuição, consumo e financiamento de notícias está revolucionando os atuais modelos de desenvolvimento da atividade jornalística. Para Spinelli (2017, p. 66), as empresas de mídia e os produtores de informação enfrentam mudanças significativas no ecossistema midiático, sendo necessário gerar processos criativos e inovadores para garantir que o jornalismo continue relevante para a sociedade (PEIXOTO, 2020). Essas transformações exigem uma adaptação rápida e eficaz às novas demandas do mercado e ao comportamento do público.

Esses rearranjos na atividade jornalística visam, por exemplo, aproximar os processos de produção de conteúdo dos novos formatos narrativos que buscam impactar a audiência por meio de recursos cada vez mais sofisticados em termos de formato e material projetado (PEIXOTO, 2020). O surgimento de novas funções no jornalismo, baseadas no desenvolvimento de produtos de mídia que incorporam engajamento do público, interatividade, multimídia e apresentações de dados, é um reflexo dessas mudanças (ROYAL, 2020).

A adaptação dos protocolos de ensino e aprendizagem para a educação contemporânea também precisa acompanhar essas mudanças. Pergunta-se, então: como estimular docentes e discentes no contexto da educação superior para enfrentar os novos desafios que a sociedade apresenta? Como conectar as características dos saberes formais e não-formais, muitas vezes dispersos na sociedade?

A utilização de Metodologias Ativas de Ensino/Aprendizagem pode ser a chave para iniciar um processo de renovação pedagógica e educacional. Essas metodologias promovem uma educação mais inclusiva, participativa e dinâmica. Horn e Staker (2015) destacam defasagens nos modelos tradicionais de ensino, conhecidos como “modelos industriais”, que influenciam diretamente os resultados de aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, Mattar (2017, p. 19) alerta que um erro comum ao se

discutir “Metodologias Ativas” é associá-las apenas ao desenvolvimento de tecnologias disruptivas e processos digitais.

Além disso, é essencial considerar as metodologias ativas como um meio de estimular o fazer compartilhado em sala de aula, sejam as aulas presenciais ou virtuais, abrangendo não apenas o desenvolvimento técnico, mas também comportamental. A adaptação das abordagens pedagógicas às novas exigências do jornalismo pós-industrial deve levar em conta tanto as novas perspectivas teóricas quanto práticas.

INSIGHT 01: FAZ-SE NECESSÁRIA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS CURSOS DE JORNALISMO QUE SE CONECTE A UM MUNDO EM INTENSA TRANSFORMAÇÃO

A proposta de formação docente para cursos de jornalismo deve, obrigatoriamente, englobar protocolos que dialoguem com uma realidade atual e complexa. Isso vai além da simples incorporação de tecnologias emergentes. É necessário promover uma análise crítica das grades curriculares dos cursos de jornalismo, visando reconfigurar a profissão com a inclusão de novas competências e habilidades. Programação, análise de dados, Social Media Analytics, Storytelling, User Experience e inteligência artificial são alguns dos temas que devem estar integrados com outros tópicos relevantes, como educação midiática, exclusão digital, fake news e democratização da mídia.

INSIGHT 02: É PRECISO DESENVOLVER NOVAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTENSA E CONTINUADA

É fundamental que a formação docente seja continuada, humanizada e baseada em abordagens pedagógicas que enfatizem a compreensão, o uso e a troca de experiências com metodologias ativas e inovadoras de ensino e aprendizagem. Essas abordagens proporcionam um caminho para uma leitura crítica e transformadora da prática jornalística. A formação

deve ser uma ressignificação das práticas pedagógicas, com um olhar coletivo e integrado de discentes, docentes e corpo administrativo das faculdades de jornalismo. Deve também envolver uma reflexão profunda sobre a sociedade e suas complexidades.

CONCLUSÕES

Os debates apresentados evidenciam a necessidade de instituir programas de formação continuada para o corpo docente dos cursos de jornalismo. Dos Santos Junges e Behrens (2016) afirmam que os cursos de formação de professores devem articular e equilibrar o conhecimento produzido pela universidade com os saberes desenvolvidos na prática cotidiana dos professores, ou seja, a conjunção da teoria e da prática. A incorporação de metodologias ativas e inovadoras nos cursos de jornalismo pode gerar impactos significativos nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais crítica e adaptada às novas dinâmicas do mercado.

Em suma, o treinamento docente deve conectar as dimensões do fazer e do pensar, focando na construção de um processo crítico de ensino/aprendizagem. Como ensina Freire (1997): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1997, p. 23).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C. W.; BELL, E.; SHIRKY, C. **Post-Industrial Journalism: Adapting to the Present**. New York: Columbia Journalism School, 2012. Disponível em: <https://towcenter.org/research/post-industrial-journalism-adapting-to-the-present-2/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRIGHT, A. **Prepare Media Students for Skills Not Job Titles**. 2018. Disponível em: <https://www.niemanlab.org/2019/12/prepare-media-students-for-skills-not-job-titles/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Rio de Janeiro: Sindicato dos Nacional dos Editores de Livros, 2001.

DOS SANTOS JUNGES, K.; BEHRENS, M. A. **Uma Formação Pedagógica Inovadora como Caminho para a Construção de Saberes Docentes no Ensino Superior**. Educar em Revista, n. 59, p. 211-229, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155044835014.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LONGHI, R. R. **Inovações Tecnológicas e Transformações no Jornalismo com as Redes Digitais**. Geintec, São Cristóvão, v. 4, n. 4, p. 1329-1339, jan. 2014.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

PEIXOTO, J. G. de M. **Experiências Inovadoras no Fotojornalismo Contemporâneo: O Caso Innovative Storytelling do World Press Photo Digital Storytelling Contest**. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 43, n. 2, p. 91-112, maio 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-5844202025>.

QUINN, S. **Convergent Journalism: The Fundamentals of Multimedia Reporting**. New York: Peter Lang Publishing, 2005.

ROYAL, C. **Your Journalism Curriculum is Obsolete**. 2017. Disponível em: <https://www.niemanlab.org/2017/12/your-journalism-curriculum-is-obsolete/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SALAVERRÍA, R.; GARCÍA AVILÉS, J. A.; MASIP, P. **Periodismo Integrado: Convergência de Medios y Reorganización de Redacciones**. Barcelona: Editorial Sol90, 2008.

SILVA JUNIOR, J. A. **Cinco Hipóteses sobre o Fotojornalismo em Cenários de Convergência**. Discursos Fotográficos, v. 8, n. 12, p. 31-52, 16 maio 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2012v8n12p31>.

SPINELLI, E. M. **Tipos de Inovação nas Empresas Informativas e a Relevância da Dimensão Social**. Contemporânea, Salvador, v. 15, n. 1, p. 64-80, abr. 2017.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA

Lívia Santana¹

Rodrigo Silva Rosal de Araújo²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A questão da formação docente costuma ser tratada, preponderantemente, pelo viés das políticas públicas e da legislação a elas correlata. Destaca-se, geralmente, a pertinência ou impertinência com que as concepções de docência, educação e práticas pedagógicas foram utilizadas, bem assim a consistência ou inconsistência dos preceitos articulados e se podem ou não dar conta de assegurar uma formação de professores de forma efetiva. Também tem sido recorrente, nos últimos dez anos, a crítica direcionada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, sobretudo com a revogação da resolução CNE/CP n.2 de 2015, e o retrocesso apresentado pelos textos normativos que a substituíram. Reconhecemos a relevância social e acadêmica dessas abordagens e críticas, mas sentimos falta de análises mais sistemáticas a partir do campo da Filosofia da Educação, lugar de discussão geralmente vinculado aos

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, autorprincipal@email.com.

2 Doutor em Filosofia. Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, rodrigorsosal@gmail.com.

chamados fundamentos da educação, por meio dos quais podem ser ampliadas as reflexões a respeito da formação docente. Exemplo dessa reflexão mais ampliada, encontramos nas teorizações acerca dos processos educativos que pretendem realizar a tarefa educacional compreendida como humanização a partir de uma perspectiva multidimensional do ser humano, na qual a categoria da espiritualidade se insere. Comparada aos outros aspectos que citamos acima, a temática da espiritualidade relacionada ao campo da educação, por dentro de uma abordagem filosófica e pedagógica, ainda tem presença rarefeita nas pesquisas sobre a relevância dos fundamentos da educação nos cursos de licenciaturas das Universidades Públicas Brasileiras. Na nossa compreensão aqui apresentada, a espiritualidade (que na nossa abordagem não se confunde com religião ou religiosidade) é percebida como uma dimensão humana que não poderia ser negligenciada pelo processo educativo, na qual é possível acessar princípios que podem ajudar a finalidade da tarefa educativa (RÖHR, 2013). Nesta pesquisa, portanto, desejamos destacar a relevância de se discutir e trabalhar tal temática por dentro dos ‘Fundamentos da Educação’ durante o percurso formativo de estudantes de licenciatura, lançando mão das categorias fornecidas pela obra do professor Ferdinand Röhr. Nosso estudo se desenvolveu na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, a partir do programa Bolsa de Incentivo Acadêmico, com bolsa de contrapartida fornecida pela própria instituição.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao condensar seus argumentos sobre o que poderíamos chamar de contribuição a uma teoria geral da educação, Ferdinand (2013) explora e analisa, com esforço de síntese, diferentes concepções de educação, agrupando-as em duas vertentes: as chamadas teorias da correspondência, nas quais se vislumbra educação como um caminho para corresponder a um sentido de vida pré-determinado; e as denominadas teorias da irreverência, que promovem e defendem uma educação na qual a busca individual pelo significado da vida permanece em aberto, uma construção do sujeito. Ferdinand não busca resolver essas discussões, mas sim reconhecer a permanência das tensões apresentadas por essas teorias

no âmbito da formação humana, sobretudo quando enfrentamos nas questões contemporâneas a necessidade de se confrontar com a ideia de sentido da vida, agudizada no binômio destino/liberdade. Da mesma maneira, é também nossa intenção contribuir com uma proposta que acolha e harmonize reivindicações justas de ambas as vertentes, usando as categorias conceituais fornecidas pelo professor e pesquisador Ferdinand Röhr. Nessa direção, uma condição para se discutir seriamente sobre educação, humanização e formação docente é conceber o ser humano como multidimensional. Ferdinand (2013) elenca assim, de forma exemplificativa e não taxativa, cinco dimensões básicas do ser humano: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Ele descreve as dimensões imanentes (físicas, sensoriais, emocionais, mentais) como evidentes e a dimensão espiritual como transcendente, ou seja, além da realidade empiricamente observável. Discute como essas dimensões influenciam umas às outras e introduz os conceitos de hominização, que envolve o desenvolvimento biológico e cognitivo, e humanização, que reconhece a importância do lado espiritual do ser humano. Explora também a distinção entre realidade imanente (física, sensorial, emocional, mental) e transcendente (espiritual), questionando até que ponto o sentido da vida pode ser sustentado por cada uma dessas dimensões. A relevância de cada dimensão não se dá de forma hierarquizada. Ao contrário, todas precisam estar muito bem cuidadas para que a meta da educação, que é a humanização do ser humano, se dê da forma mais plena possível (mesmo ciente da sua incompletude). Pensando na formação de professores, reconhecemos como altamente desejável discutir com os estudantes de todos os cursos de licenciaturas sobre essas questões, justamente porque elas são incontornáveis a qualquer educador na relação pedagógica com o educando. É ineliminável o trato de ao menos três componentes necessariamente presentes no processo formativo/educativo/pedagógico: o educador, o educando e a tarefa educacional (meta formativa), consoante deixa bastante claro o professor Ferdinand (2007). Isso não exclui a possibilidade de outros elementos virem compor a discussão sobre o que seria o propriamente pedagógico, mas apenas sugere um núcleo que precisa ser considerado por qualquer teoria pedagógica e prática educativa que se pretende séria (com possibilidade de status de cientificidade). No que pertine aos assuntos que podem ser abordados no

componente curricular chamado ‘fundamentos da educação’, que compõe o conjunto de disciplinas da base pedagógica dos projetos pedagógicos de todos os cursos de licenciatura da UFRPE, estamos convencidos da necessidade de discutir formação docente fortemente ligada à reflexão sobre a formação humana, os sentidos e as finalidades da educação em geral. Ao fazermos isso, nos espaços fornecidos pelas licenciaturas, pensamos em tratar esses assuntos de forma crítica, cuidadosa, criativa, longe das visões dogmáticas, sectárias e proselitistas. Para isso, a perspectiva histórico-filosófica da educação que considera o ser humano e a educação de forma multidimensional pode ser bastante favorável (Ferdinand, 2015).

3 CONCLUSÕES

No momento em que escrevemos esse texto, a pesquisa entra na sua fase final, de modo que os resultados aqui colocados podem ser considerados como uma conclusão parcial que se encaminha para finalização. Nessa visada, a pesquisa constatou que: a) na disciplina de Fundamentos da Educação, identificar e analisar algumas concepções formativas em determinados contextos sócio-históricos não devem cristalizar ou esgotar o entendimento sobre o processo de formação humana nessas concepções; b) só faz sentido revisitar essas categorias filosófico-pedagógicas que encontram variações ao longo da história da educação se houver a possibilidade de testar sua relevância/pertinência conceitual na contemporaneidade por meio de argumentos qualificados; c) o estudo crítico, criativo e cuidadoso sobre os construtos que compõem o ideário do campo educativo deve necessariamente guardar relação com a reflexão sobre a construção da identidade docente, a relação educador/educando e a meta educacional; d) a análise acerca da formação humana em geral, e a formação docente em particular, só tem sentido se incluirmos a espiritualidade como categoria de pesquisa no campo dos fundamentos da educação; e) incluir a espiritualidade como categoria de pesquisa no campo dos fundamentos da educação no âmbito dos cursos de licenciatura exige uma postura responsável, afastando-se do dogmatismo, sectarismo, proselitismo, autoritarismo e qualquer intento discriminatório; f) não faz sentido, portanto, um componente curricular como o de Fundamentos da Educação no qual

não se considere, ao lado de outras, a abordagem multidimensional do ser humano e da educação, incluindo necessariamente a dimensão espiritual.

4 REFERÊNCIAS

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Revista Pro-posições**, v18, n.1(52), jan/abril. 2007.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas: Mercado das letras, 2013. RÖHR, Ferdinand. Formação Filosófica do Educador. **Revista Itinerários de Filosofia da Educação**, Universidade do Porto, n. 13, p. 106- 116, 2015.

LITERATURA E EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM DELEUZE

Vanessa Guimarães Silva¹

1 INTRODUÇÃO

O referido relato foi desenvolvido na Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste – UFPE/CAA. Surge a partir de uma proposta de atividade avaliativa, no 6º período (2023.2) do curso de licenciatura em pedagogia, na disciplina eletiva – Teorias da Educação II, ministrada pela Profª Drª Maria Betânia do Nascimento Santiago.

Assim, tem por objetivo fazer uma análise discursiva acerca da pertinência de obras literárias para que se tenha o desenvolvimento de uma subjetivação no processo formativo, enquanto ser singular. Pois, o modo como a literatura nos é apresentada pode auxiliar no nosso processo formativo. Assim como a experiência de leitura da obra literária de Kafka – *Josefina, a cantora ou Sociedade dos Camundongos* de 1924.

A literatura é vista por uma óptica crítica para quem deseja ampliar suas aprendizagens e conseqüentemente para o encontro de uma subjetivação já existente, mas que precisa ser explorada. Para isso, é necessário que se tenha a busca de tais conhecimentos. Destaca-se a ampliação de conhecimentos acadêmicos por meio de obras literárias, para que seja possível ter uma potência no ato da escrita. Para que o processo solitário da caminhada acadêmica não aconteça mediante a atitudes egoístas por nos acharmos intelectuais em torno de uma sociedade.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, vanessa.guimaraessilva@ufpe.br

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escrita tem o poder de transformação, transformar quem escreve e novos sentidos para quem lê – o fato de tornar a ser aquilo que esteja escrevendo, assim como transformar quem está lendo – a leitura nesse sentido não deve ser neutra tão pouco parcial. O ato de elaborar escritas apresenta a potência de um sujeito, potencializando o intelecto de quem esteja lendo. A escrita é uma forma de passar para o papel o pensamento, um tipo de organização, sistematização de ideias. Desse modo, “Escrever não é narrar as recordações, as viagens, os amores e o luto, os sonhos e os fantasmas.” (DELEUZE, 2011, p. 03). A escrita é sempre a criação de algo novo, em muitos casos – a partir de algo que já existe como acontece com as elaborações acadêmicas.

A escrita nesse sentido, poder ser motivo de cura para quem esteja lendo – a medida em que a história vai sendo contada;

Não se escreve com as neuroses. A neurose, a psicose não são passagens de vida, mas estados nos quais se cai quando o processo se interrompe, quando está impedido, preenchido. A doença não é processo, mas paragem de processo, como no “caso Nietzsche”. E também o escritor como tal não é doente, mas médico [...] (DELEUZE, 2011, p. 04, grifo do autor).

Conceber a escrita como processo de cura para quem escreve e para quem lê, é ver a leitura como ato curador. Nesse sentido, a escrita seria um ato de fuga da realidade para quem escreve e principalmente para quem lê – assim, o médico entra nesse contexto no sentido literal, o qual pode ter o poder de curar quem esteja lendo, e conseqüentemente elevar seu conhecimento e aprendizagens.

A escrita como remédio – nos faz refletir acerca de obras literárias no processo de cura, já que a saúde está ligada à vida. Nesse sentido, o escritor é descrito como um médico, “A literatura surge então como uma tarefa de saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma grande saúde [...]” (DELEUZE, 2011, p. 04). A literatura seria a responsável por dar vida a sentidos outros no sujeito. Desse modo, cabe trazer a seguinte questão: “Qual a saúde que seria suficiente para libertar a vida em todo o lado onde está presa, pelo homem e no homem?” (DELEUZE, 2011, p. 05). Para esta

pergunta, o ato de escrever pode ser uma ação de libertação de ideias. Nessa perspectiva, é importante pensarmos a literatura como resultado de uma liberdade, seja de pensamentos ou ideias impostos por uma sociedade.

É importância que se tenha a criação de uma nova perspectiva através de uma literatura – mas para isso, deve-se ter a procurar por parte do sujeito para uma elevação de novos conhecimentos através de leituras para a ampliação de sua subjetivação, como nesse contexto a obra de Kafka – *Josefina, a cantora ou Sociedade dos Camundongos* de 1924. Na obra, é visível o devir-animal – nos fazendo emergir no mundo dos camundongos – o devir, pensado a partir do que é a vida, em uma ótica animal, nos fazendo refletir acerca de uma cantora em constante desvalorização e solidão por parte de seu povo. Nesse caso, Kafka nos faz questionar de que lado estamos – da sociedade dos camundongos, ou do lado de Josefina.

EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE JOSEFINA, A CANTORA OU O POVO DOS CAMUNDONGOS, DE FRANZ KAFKA

Para nós a música mais amada é a paz do silêncio [...] (KAFKA, 1924, p.37).

É como se sua voz ecoasse em um profundo silêncio em meio à sociedade barulhenta que não lhe compreende – o egoísmo incessante de Josefina pode criar um bloqueio no âmbito a qual seu povo vive para ao menos procurar entender o que se passa nos cantos manifestos em forma de música. No fundo, todos nós somos ou já fomos Josefina – ainda mais quando se trata de algo que se tenha domínio.

Apesar do título da obra ser: *Josefina, a cantora* – a obra em si não é evidencia a música em questão – mas a forma como o intelecto de tal sujeito poderá fazer com que não se sinta adequado para aquele determinado grupo social – o que pode desencadear um egoísmo excêntrico e contínuo, o que pode gerar uma solidão ardente para quem esteja em uma sociedade como retratada na história. Pode-se destacar nesse contexto a produção do conhecimento científico dentro das universidades, e como esse tipo de conhecimento acaba ecoando como um silêncio ensurdecador diante de uma sociedade majoritariamente trabalhadora – onde quem entende esse

tipo de escrita é quem de fato esteja no meio acadêmico, ou já passou por ele. Desse modo, nos tornamos Josefina sem ao menos nos darmos conta.

Fazendo um paralelo em nossa sociedade, assim como teve questionamentos acerca do canto de Josefina, enquanto acadêmicos – esses mesmos questionamentos podem cair sobre nós diante de uma massa social que podem nos comparar com a personagem principal da história. As contribuições e estudos acadêmicos são de fato essenciais para muitos âmbitos sociais, mas convém destacar que apenas uma parcela da população tem acesso ou procura por esse tipo de conhecimento. Tamanhos conhecimentos são como música para ouvidos moucos – apenas mais uma voz em meio a imensidão.

A menção formativa a qual se tem acerca da literatura em uma sociedade menor poderá de fato ser concretizada com a noção de novos pensamentos, ideias e pontos de vista a partir de uma história cotidiana – como é retratada na obra *Josefina, a cantora ou Sociedade dos Camundongos* (1924). O estudo a partir de um texto literário poderá criar novas vias de pensamentos formativos por meio de conhecimentos já concebidos. Para que se tenha a noção/criação de um novo pensamento que é necessário: “[...] uma percepção do conceito como uma atividade criadora, capaz de reter o pensamento de sua inércia [...]” (ROSA, 2016 p. 690, apud, DELEUZE; GUATTARI, 2007).

Nesse sentido, a educação tem o poder de potencializar sentidos outros dos sujeitos por meio das histórias – aguçando a criticidade, por meio da literatura – seria então uma via e direcionamento para enxergar a realidade a qual estejamos inseridos; “[...] se não nos deixam criar os próprios problemas, nós não temos muito o que dizer e o que criar e, assim, não podemos fazer aquilo que seria, segundo Deleuze, nossa função: criar conceitos” (GELANO, 2007, p. 302). A criação de conceitos e resolução de problemas, deve sobretudo partir do sujeito para que seja possível com práticas concretas para sua formação enquanto ser social.

3 RESULTADOS

É pertinente que tenhamos despertares de consciência em nossa formação, seja para o convívio social ou intelectual. A literatura nesse

ponto de vista servirá como porta de entrada para a criação de sentidos outros. A escrita é uma maneira de despertar o devir a partir da ótica de quem escreve. De acordo com Deleuze (2011) escrever seria então o ato de cura para quem escreve e para o mundo – que essas escritas não sejam utópicas para determinado grupo, tão pouco perdidas em nossos computadores, ou simplesmente em gaveta – a abertura de novas concepções por meio da educação serve para a ampliação e subjetividade de novos conhecimentos.

Pois, “Educação é encontro de singularidades” (GALLO, 2008, p. 01). Que esses encontros nos desperte a consciência de respeito e compreensão acerca das diferenças e singularidades intelectuais e pessoais de cada um – para que assim não sejamos sujeitos advindos de egoísmos acerca de nossos conhecimentos, e principalmente que não sejamos sujeitos manipuladores diante de nosso grupo social. Para que não nos comparem à personagem de Kafka de 1924 – Josefina.

4 REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. A Literatura e a Vida. In: **Crítica e Clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. 2a. ed. São Paulo: Editora, 34, 2011.

KAFKA, Franz. Josefina, a Cantora ou O Povo dos Camundongos. In: KAFKA, F. **Um Artista da Fome e A Construção**. Trad. Modesto Carone. 5a. Ed. Ed. Brasiliense, 1994.

ROSA, Francis Mary S. C. da. A Literatura Menor em Deleuze e Guattari: por uma Educação Menor. In: **Educação**. Santa Maria; v. 41; n. 3, p. 685-696, set./dez., 2016.

TEXTOS COMPLEMENTARES:

GELANO, Rodrigo P. Por uma Filosofia da Educação Deleuziana: [...]. In: PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino José da (Org.). **Introdução à filosofia da educação** – [...]. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 298-320.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro**. 2008. p. 1-16.

MARXISMO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA CAV/UFPE

Marco Fidalgo¹

Thamyrys Lima²

Hugo Tavares Ramos³

Renan Coelho⁴

INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo apresentar as sistematizações das experiências desenvolvidas na Formação Acadêmica pelo Grupo de Ensino/Pesquisa/Extensão CoRE (Coletivo de Reflexão em Educação Física/CAV/UFPE), o qual tem enquanto propósito estudar, pesquisar e produzir conhecimentos acerca dos pressupostos epistemológicos, histórico-sociais e teórico-metodológicos da Formação Acadêmica em Educação Física e da realidade da Educação Física Escolar. É de destaque, que o grupo há 14 anos desenvolve a organização do trabalho pedagógico tanto na formação acadêmica como no chão da escola pública, através de projetos

1 Docente do curso de Licenciatura em Educação Física, NEFCE/CAV/UFPE, Vitória de Santo Antão/PE, Doutorando em Educação do PPGedu/CE/UFPE, marcofidalgo1@hotmail.com.

2 Doutoranda em Educação do PPGedu/CE/UFPE; Professora de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino SEE/PE, thamyrysfernanda@hotmail.com.

3 Mestre em Educação (PPGedu/CE/UFPE); Professor do Colégio Salesiano de Carpina, hg.flpe@gmail.com.

4 Professor de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino SEE/PE, renan.nando@hotmail.com.

de PIBID-PIBIC-PIBEX/UFPE, nas escolas da Rede Pública de Ensino do município de Vitória de Santo Antão e de cidades vizinhas.

O que um ser humano necessita para viver e conviver no seu cotidiano? Qual o mínimo necessário para um indivíduo, nas capitais do país, poder fazer uma leitura razoável da realidade concreta ao seu redor e poder se deslocar, se alimentar, descansar/dormir, experimentar o lazer/práticas corporais etc.? Para isto, há necessidade de um domínio de diversas áreas do conhecimento, linguagens. A BNCC de 2015 define as seguintes áreas: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Saviani (1991) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Contudo, o problema é que as escolas públicas brasileiras estão oferecendo uma escolarização tecnicista, produtivista, aligeirada, com recuo da teoria e fragmentação do conhecimento, apresentando dicotomia teoria prática, uma organização curricular linear e etapista, onde as disciplinas não dialogam entre si, desta forma, o conhecimento é apartado da realidade, e recentemente, com viés acrítico voltado para formação para um mercado de trabalho abstrato. E um espaço público também com pouca ou nenhuma atividade político-cidadã e com total exclusão do instrumental das tecnologias digitais contemporâneas imprescindíveis para o processo de transmissão-assimilação.

A Formação Acadêmica em Educação Física no país, historicamente, está vinculada quase que exclusivamente aos saberes oriundos das Ciências da Saúde e aos paradigmas da Aptidão Física e da Esportivização (Soares *et al.*, 1992). Nessa perspectiva, a formação acadêmica e o currículo, orientados por uma concepção idealista, assumem um papel extremamente tecnicista e tradicional, com ênfase na motricidade e reconhecimento, negando o acesso ao conhecimento produzido historicamente pelo homem. Ademais, por exemplo, no Curso de Licenciatura em Educação Física do CAV/UFPE e no próprio Centro são escassas discussões acerca do mundo do trabalho, dinâmica curricular, trabalho pedagógico e método de estudo/transmissão/assimilação embasados em perspectivas das Ciências Humanas e Sociais.

Ademais, há pequeno incentivo ao ingresso em cursos de Pós-Graduação stricto sensu nas áreas de Ciências Humanas e Sociais de instituições federais de ensino superior. Nas escolas, os esportes são dominantes nas aulas de Educação Física. Ademais, apenas seus aspectos motores e biológicos são priorizados, sendo desconsiderados seus referenciais sócio-históricos, assim como, a perspectiva da formação e educação do ser humano compreendida na sua omnilateralidade (Frizzo, 2008). Para agravar o quadro, os outros conteúdos da Cultura Corporal do homem, como as ginásticas, as lutas, os jogos e as danças não são contemplados nas aulas. Ainda, as preocupações avaliativas na área, até então, têm enfatizado o desempenho das capacidades físicas, das habilidades motoras, das medições antropométricas ou somente através da participação.

No sentido de repensar e alterar a formação acadêmica, adotando pressupostos teórico-metodológicos críticos, os quais favorecem a pesquisa, os debates e a reflexão sobre o conhecimento, o CoRE/CAV/UFPE busca contribuir para o debate na área e vem desenvolvendo a organização do trabalho pedagógico, tanto nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física CAV/UFPE quanto no trabalho pedagógico nas escolas públicas, alicerçado no materialismo-histórico-dialético.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A organização do trabalho pedagógico, como citado acima, é desenvolvido nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física e nas ações dos projetos nas escolas públicas. Aqui, destacaremos as ações no curso de graduação. A organização do trabalho pedagógico buscou subsídios teóricos no materialismo-histórico-dialético, enquanto teoria do conhecimento e método de análise do movimento real e concreto, a partir de categorias como: totalidade, movimento, mediação, mudança qualitativa, contradição; na pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica alicerçada na lógica dialética, que apresenta cinco passos metodológicos a serem trabalhados que são: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social; na Psicologia Histórico-Cultural a qual enfatiza a ação concreta do ser humano no desenvolvimento das funções mentais superiores a partir dos conceitos de interação, mediação,

internalização e zona de desenvolvimento proximal; e na concepção Crítico Superadora que faz fortes críticas ao modelo tradicional da Educação Física Escolar e propõe proposições críticas e superadoras a partir de um processo sistemático de ação reflexão-nova ação.

Acreditamos que as categorias do materialismo-histórico-dialético tratam diretamente acerca da subjetivação do objeto e da objetivação do sujeito, condição imprescindível para permitir a captação das intencionalidades e a possibilidade de construção de sínteses baseadas na concreticidade. Ademais, enquanto o materialismo histórico se dirige para a investigação, a compreensão, a interpretação, a realidade, a história, a dialética é a articulação das ideias críticas, das negações, das oposições, dos estranhamentos, da mudança (Minayo, 2002). Possui leis e categorias que permitem reconhecer o ser humano como um sujeito histórico, que é determinado e determina o meio social em que se insere, estabelecendo com ele relações objetivas e, agindo e fazendo no mundo, faz-se a si próprio (Marx; Engels, 2007).

Desta forma, os acadêmicos realizam levantamentos bibliográficos e revisões da literatura. As reuniões/debates semanais do grupo contam com a participação de mestrandos e doutorandos do PPGEdU/UFPE e professores da Rede Pública de Ensino. Tanto nas disciplinas como nas reuniões, os conhecimentos/saberes são dialogados e refletidos pedagogicamente, a partir dos seus determinantes históricos, culturais, sociais, biológicos, técnicos/táticos, políticos, econômicos (Gasparin, 2005).

É de destaque que o grupo já realizou uma sequência de cursos de atualização/aprofundamento e eventos, sendo eles: Curso PréPos do CoRE 2018, Ciclo de Palestras do CoRE 2018, Ciclos de TCCs do CoRE 2019, I Curso de Atualização: Estudo das Realidades do Trabalho e Educação 2020 e Ciclo de Estudos do CoRE: Teoria, Método e Pesquisa 2024, os quais abordaram questões temas como: Trabalho e Educação, Crises do Capital, Reestruturação Produtiva, Privatização da Educação Básica e Superior Brasileira e Precarização e Intensificação do Trabalho Docente. É de se evidenciar que estes temas estão intimamente relacionados aos tratados nas linhas de pesquisa de cursos de Pós-Graduação stricto sensu em Ciências Humanas e Sociais da UFPE e UFRPE.

RESULTADOS

A teorização e o confronto com referências da literatura especializada, além do pesquisar sobre temas relevantes do mundo do trabalho, da realidade escolar e da Educação Física, tem possibilitado a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, pois tem gerado novos conhecimentos que já surgem nas pesquisas acadêmicas, nas construções de resumos científicos e na produção dos TCCs.

Através das problematizações/mediações e discussões/debates, está sendo garantido: trato significativo sobre o conhecimento; problematizações e mediações suficientes para sínteses críticas; aprofundamento teórico-científico e; contribuição para a formação acadêmico/profissional e formação científica dos envolvidos. Ademais, este norte epistemológico crítico tem possibilitado aos acadêmicos, identidade docente, qualificação da ação docente e ampliação de atitudes participativas, autônomas, argumentativas, criativas, críticas, explicativas; e aprofundamento do entendimento acerca das dimensões históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e técnico táticas relacionadas aos conhecimentos/saberes da Cultura Corporal construída historicamente e socialmente elaborada pelos homens. Desta forma, não se tornam meros reféns/consumidores de eventos de esporte espetáculo. A partir do debate dos conhecimentos da área e das questões tema, os acadêmicos e envolvidos no processo estão tendo condições de identificar, interpretar e se posicionar acerca das dimensões do mundo do trabalho na contemporaneidade e sobre compreender a amplitude da dinâmica curricular, do trabalho pedagógico e do método de estudo/transmissão/assimilação. Desta forma, debates que promovem o aprofundamento sobre os temas acima, garantem ferramentas teóricas para acadêmicos e professores para qualificação do seu trabalho pedagógico, para a produção de conhecimentos socialmente úteis e para a luta constante a ser travada na melhoria das condições objetivas de trabalho atuais e futuras. Acredita-se que a qualificação do trabalho pedagógico de professores impacta diretamente sobre a desigualdade educacional que escolares são submetidos ao não acesso dos conhecimentos/saberes da área de Educação Física, Esporte e Lazer. Por fim, é de destaque, que o Grupo

de Pesquisa CoRE já contribuiu para o ingresso de 10 acadêmicas/os do interior do estado em Curso de Pós Graduação stricto sensu.

REFERÊNCIAS

FRIZZO, G. F. E. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário** (Online), v.6, p.01-29, 2008.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MINAYO, M.C.S (Org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2002.

NETTO, J.P. Introdução ao Estudo do Método de Marx. Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Ed. Autores Associados, 1991.

SOARES *et al.*, **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL: O OLHAR DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Ludmila Fernanda Melo Leal¹
Camile Vitória da Silva²

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo discutir acerca da disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional enquanto componente curricular no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante o curso da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, foi pautado nas seguintes intencionalidades pedagógicas: promover aos estudantes o acesso às diversas formas de estruturar um trabalho acadêmico, caracterizando os tipos de conhecimento destacando conhecimento sistemático e a pesquisa científica. Além disso, fez-se necessário levantar questões epistemológicas e metodológicas, a fim de conceituar, discutir e classificar a pesquisa, problematizando o sentido dessa classificação no âmbito das Ciências Humanas e Educacionais. Desse modo, a experiência vivida no semestre 2022.2, com a disciplina Metodologia da Pesquisa Educacional, na UFPE, foi de grande valia para a nossa formação docente em construção.

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ludmila.leal@ufpe.br

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, camile.vitoria@ufpe.br

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No decorrer da disciplina, os conteúdos programáticos abrangeram os seguintes tópicos: tipos de plágios, diferença entre os textos acadêmicos (resenha, resumo, artigo - , tipos de citação, produção de conhecimento através de várias visões (senso comum, religioso e científico), como estruturar um projeto de pesquisa contemplando a sua natureza, seus objetivos, tipos de abordagens e, por fim, as ferramentas de pesquisa. Para desenvolver esses temas tivemos os aportes de Mendes, (2010); Pereira (2012); Barbastefano e Souza (2007); entre outros autores do campo da pesquisa em ciências humanas e sociais. Outrossim, é importante destacar que tivemos acesso a duas normatizações de formatação, Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) e American Psychology Association (APA). O que foi de grande valia, pois mesmo esta segunda não sendo corriqueiramente popular nas pesquisas educacionais brasileiras, é demasiadamente importante conhecê-la, a fim de compreender as suas semelhanças e diferenças.

Há um grande problema na formação de professoras e professores, a dicotomia entre o docente e o pesquisador, sendo que, são coisas inseparáveis. Desse modo, nós procuramos lançar um olhar mais profundo sobre a disciplina em de metodologia, a qual, no início do curso, achávamos se tratar apenas de regras da ABNT, o que vai muito além. Descobrimos que a metodologia da pesquisa educacional está no dia a dia das professoras. Estudar para planejar uma aula tem que ter metodologia, e uma metodologia específica — a Metodologia da Pesquisa Educacional. Muitos foram os aprendizados que no decorrer dos períodos do curso que, felizmente, estamos aprimorando cada vez mais ao longo do curso de Pedagogia.

3 RESULTADOS

Atualmente, estamos cursando o 5º período do curso e julgamos a vivência com a disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional de suma importância, uma vez que esteve presente durante todo o nosso processo formativo. Fora isso, o âmbito acadêmico exige, de nós, um conhecimento tanto teórico quanto prático da ‘cadeira’ supramencionada. Entender não só os seus conceitos, mas, também, a sua função social, nos levou a refletir

e compreender cada vez mais o nosso papel enquanto acadêmicas da Universidade Federal de Pernambuco. O maior dos resultados é o presente relato de experiência, pois, não só entendemos o papel da Metodologia da Pesquisa Educacional enquanto componente curricular do curso, mas também como uma ferramenta indispensável, dizemos, indissociável da prática diária dos professores e estudantes do campo da pedagogia.

É importante mencionar, também, que essa disciplina se articula bastante com a cadeira Projeto Práticas Pedagógicas (PPP), a qual visa proporcionar a experiência prática do exercício da práxis pedagógica, ou seja, vivencia-se a junção da teoria com a prática. Os conhecimentos aprendidos foram cruciais na construção dos nossos artigos e outros relatos de experiências. Sendo assim, conclui-se que, de fato, é um conhecimento que perpassa na nossa vida acadêmica inteira, pois nos orienta demasiadamente no âmbito da pesquisa educacional.

4 REFERÊNCIAS

BARBASTEFANO Rafael Garcia; SOUZA Cristina Gomes de. Plágio em trabalhos acadêmicos: uma pesquisa com alunos de graduação. Trabalho apresentado no XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. **ANAIS do XXVII Encontro Nacional** de Engenharia de Produção Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 09 a 11 de outubro de 2007.

MENDES, Renata Santos. A importância da adequada estruturação de resumo e resenha. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 114. novembro/2010. p. 135-140

PEREIRA, Maurício Gomes. Estrutura do artigo científico. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 21(2):351-352, abr-jun 2012

ROSSET, Luciano. Critérios para fazer uma resenha. ROSSET, Luciano. **Filosofia para Não-filósofos**. Editora Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2012 p. 6-7

METODOLOGIAS ATIVAS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Ítalo Áquila Martins Macedo¹

INTRODUÇÃO

A educação Especial-Inclusiva é um tema de crescente relevância nas discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela necessidade de formação docente em metodologias pedagógicas que promovam a inclusão de alunos com deficiência e garantir um ambiente de aprendizado rico em diversidade visado na educação na atualidade que promova as habilidades acadêmicas e socioemocionais. A literatura levantada no presente estudo aponta que a adoção das metodologias ativas são uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem como a gamificação e o diário reflexivo oferecendo ser um caminho promissor para alcançar os objetivos de obter metodologias pedagógicas inclusivas no trato a pessoas com deficiência.

Os resultados do parciais mostram que existe bons referenciais teóricos ligados as metodologias ativas, como a teoria da aprendizagem significativa e as abordagens construtivistas, fundamentam a discussão sobre como essas práticas de ensino ativo podem impactar positivamente o engajamento e o

1 Graduando em Licenciatura Plena de Pedagogia da UniNASSAU - PE, prof.italoaquila@gmail.com.

desenvolvimento de habilidades acadêmicas e socioemocionais dos alunos. Além disso, a formação docente é um aspecto crucial, pois educadores bem preparados são essenciais para implementar essas metodologias de forma eficaz, adaptando suas práticas às necessidades específicas de cada aluno e promovendo um ambiente educacional inclusivo. Portanto, o presente estudo visa um levantamento sistemático da literatura para obter dados referente as intervenções usando as metodologias ativas no AEE oferecendo fundamentação teórica e estratégias pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO

O estudo foi conduzido por meio de uma revisão sistemática da literatura, abrangendo artigos publicados entre 2013 e 2023, com foco em práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa utilizou bases de dados como Scielo e Periódico CAPES, buscando identificar e analisar estudos relevantes que discutem a aplicação de metodologias ativas no atendimento educacional especializado e na educação especial inclusiva. A fim de garantir uma busca mais precisa e específica, utilizamos aspas (“”) ao redor das palavras-chave selecionadas e os filtros revisão de pares, artigos científicos em português e nacionais. Os descritores para busca nas plataformas foram “Metodologias ativas” and “Atendimento Educacional Especializado”, “Metodologias ativas” and “Educação especial inclusiva” e “Metodologias ativas” and “Educação Especial”. Logo, a busca nas bases de dados usando os filtros acima resultou em quatro artigos encontrados no Periódico CAPES e dois artigos na plataforma SCIELO. Para mais detalhes observar a tabela abaixo. Esses estudos serão analisados detalhadamente para extrair dados relevantes sobre a implementação e os efeitos das metodologias ativas no contexto da educação especial.

Tabela 1 - Tabela com os Artigos Científicos definitivos

Tabela com os Artigos Científicos Definitivo

Autores	Título	Revista	Ano
Nascimento, I. C. A. O. do .; Felizardo, C. T.; Braun, P.	Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto	Horizontes	2022

Autores	Título	Revista	Ano
Schipper, C. M. de ., & Vestena, C. L. B	Intervenção Pedagógica para o Desenvolvimento Cognitivo e Moral de Adolescentes com Deficiência Intelectual em uma Escola Especial	Revista Brasileira de Educação Especial	2021
Fischer, M. L	Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão	Revista Brasileira de Educação Especial	2019
Maciel Pereira , L. .; Barwaldt, R.	Gamificação como estratégia pedagógica para potencializar habilidades matemáticas para estudantes com Autismo: uma revisão sistemática da literatura	Revista Novas Tecnologias na Educação	2022
Matos, M. L. F.; <i>Et al.</i>	Metodologias Ativas no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Especial	Revista Científica FESA	2023

Os resultados indicam que as Metodologias Ativas, como diário reflexivo e a gamificação, não apenas facilitam a aprendizagem, mas também incentivam a autonomia dos alunos, permitindo que se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado. A gamificação, por exemplo, utiliza elementos lúdicos que tornam o aprendizado mais atrativo, especialmente para alunos com deficiência, que frequentemente enfrentam desafios adicionais no ambiente escolar. Ademais, o levantamento da literatura destaca a importância da reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas. Educadores que se dedicam a avaliar e ajustar suas abordagens conseguem identificar quais estratégias são mais eficazes para promover a inclusão e o engajamento dos alunos. Essa autorreflexão permite que os professores adaptem suas práticas às necessidades específicas de cada aluno, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor. Por fim, outro ponto abordado no estudo é a colaboração entre educadores, alunos e famílias como ponto crucial no processo de ensino-aprendizagem, pois essa interação é fundamental para a construção das habilidades e competências escolares e cidadã necessário ao educando.

CONCLUSÕES FINAIS DO ESTUDO

Os resultados parciais do estudo indicam que a adoção de metodologias ativas pode levar a melhorias significativas no desempenho acadêmico e na interação social dos alunos com deficiência. A personalização do ensino, aliada à utilização de tecnologias como ferramentas de amplificação do aprendizado, são aspectos que devem ser continuamente explorados e aprimorados. A formação contínua dos educadores, a reflexão sobre práticas pedagógicas e a adoção de estratégias que promovam a autonomia dos alunos são passos cruciais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades e potencialize seu desenvolvimento. Assim, o estudo contribui para o entendimento das metodologias ativas como ferramentas essenciais na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, destacando a necessidade de uma abordagem colaborativa e adaptativa no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FISCHER, M. L.. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 535–552, out. 2019. Disponível em: scielo.br/j/rbee/a/vK7pnWwcns9pHxtvvVB8RMh/. Acesso em 10 de ago. 2024.

MACIEL Pereira, L. .; Barwaldt, R. . Gamificação como estratégia pedagógica para potencializar habilidades matemáticas para estudantes com Autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 81–90, 2022. DOI: 10.22456/1679-1916.126512. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126512>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MATOS, M. L. F.; Cruz, M. L. O. da; Andrade, N. V. M. de; Araújo, S. M. G. Metodologias Ativas no Processo Ensino-Aprendizagem na

Educação Especial. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 11, p. 49–64, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.341. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/341>. Acesso em: 14 jul. 2024.

NASCIMENTO, Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do .; Felizardo, C. T.; Braun, P. Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022056, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1400. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1400>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SCHIPPER, C. M. DE .; Vestena, C. L. B.. Intervenção Pedagógica para o Desenvolvimento Cognitivo e Moral de Adolescentes com Deficiência Intelectual em uma Escola Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0145, 2021. Disponível em scielo.br/j/rbee/a/YnCPbc5yQN5LXH6V6QD3vRm/. Acesso em 04 de ago.2024.

NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO CURRICULAR NUM PROJETO DE EXTENSÃO DE CORAL NO IFPE

Dayane Camila Nascimento Mendes¹
Natali Ramiris da Silva²
Maria Rejane Campelo Silva³
Renato Castro de Santana⁴

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho contemplará um relato narrativo referente a uma experiência de estágio curricular supervisionado articulado à extensão, dado em contexto educativo não formal, por meio de um projeto coral, coordenado e supervisionado pela professora de canto do curso, terceira autora deste trabalho. O estágio curricular supervisionado, entendido, também como prática profissional num curso de formação docente, favorece a construção prática pedagógica no ensino do canto coletivo, em um coro, organizado na perspectiva extensionista.

1 Licencianda do Curso de Licenciatura em Música Popular do IFPE Campus Belo jardim; dayanemendescamila@gmail.com

2 Licencianda do Curso de Licenciatura em Música Popular do IFPE Campus Belo jardim; ramirescr73@gmail.com

3 Mestre em Música pela UFPE, docente do Curso de Licenciatura em Música Popular do IFPE Campus Belo Jardim; maria.campelo@belojardim.ifpe.edu.br

4 Licenciando do Curso de Licenciatura em Música Popular do IFPE Campus Belo jardim; renatosantana1503571@gmail.com

Desse modo, passamos a relatar que adentrarmos na experiência de estágio e em seus níveis, nos deparamos com diversos perfis com os quais iremos ter uma troca de conhecimento, colocando-nos assim diante do desafio de alcançar pessoas, com a intenção de que essas sejam atingidas de tal forma que possam vivenciar o melhor que temos a oferecer nessa interação. Ao enfrentar esse público, certamente teremos um retorno, quer seja positivo, quer seja negativo. Bernardy e Paz (2012) mencionam em suas falas o alcance do estágio supervisionado: “O estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. É uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional” (2012, p. 1). Isso nos coloca em um local de reflexão sobre essa prática. Confirma-se então a afirmativa de que o estágio é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional? Scalabrin e Molinari (2013) acrescentam que “o estudante deve perceber no estágio uma oportunidade única e realizá-lo com determinação, comprometimento e responsabilidade” (2013, p. 2).

Acrescentando a isso, o trabalho em grupos, como coros ou corais, nos permite vivenciar diferentes perfis, proporcionando uma experiência significativa com desafios a serem enfrentados. Esses desafios podem estar relacionados à diversidade de ideias e pensamentos, bem como à rapidez e/ou lentidão para aprender os conteúdos e executar as atividades propostas, o que é comum na vivência de campo do estágio na disciplina de Estágio III. Assim, este estudo tem como objetivo descrever a vivência do estágio curricular supervisionado em uma extensão denominada *Canto em Coro*, que tem como objetivo principal promover a prática do canto coral, proporcionando aos participantes um ambiente de “aprendizado musical e desenvolvimento pessoal, atendendo suas necessidades terapêuticas e sociais”. (Dias, 2012, p. 133.)

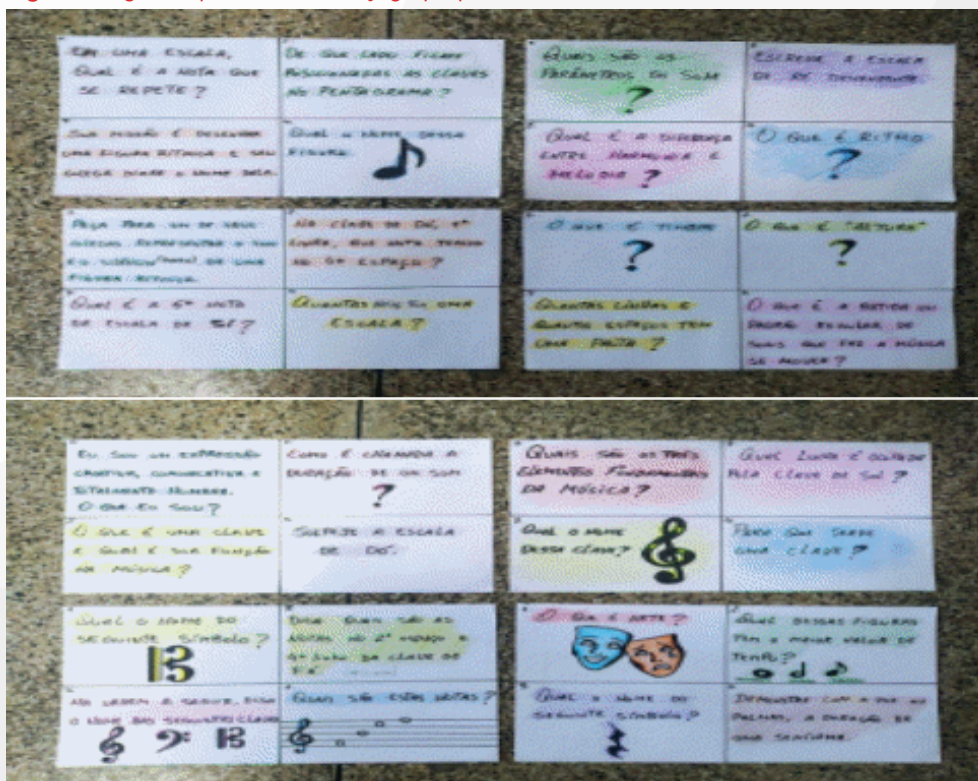
2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Enquanto alunas da Licenciatura em Música, tivemos a oportunidade de estagiar em contextos formais e informais. Especificamente no Estágio III, trabalhamos em conjuntos, bandas ou grupos, o que justifica nossa prática na extensão disponibilizada pelo curso. A cada período, na disciplina de Estágio, elaboramos um Projeto de Intervenção, no qual organizamos o

conteúdo e o cronograma de aulas. Após apresentação e aprovação do projeto pela coordenadora de estágio, apresentamos a proposta de intervenção à nossa supervisora (coordenadora do coro), que nos acompanharia durante o período. A proposta alinhou-se ao cronograma do grupo, com trabalhos voltados para o canto e para a teoria musical.

Em atendimento à solicitação da disciplina de Estágio Curricular III, desenvolvemos um Produto Educacional, um jogo composto por 10 cartas, cada uma com 4 perguntas, totalizando 40 perguntas sobre os conteúdos teóricos abordados nas aulas. Este produto foi implementado com sucesso, proporcionando um retorno significativo no aprendizado teórico dos coristas. Através de uma abordagem lúdica, os alunos puderam revisar o conteúdo, esclarecer dúvidas, auxiliar os colegas e permitir a avaliação dos conhecimentos adquiridos. Além disso, foi criada uma apostila para ajudar os coristas na aplicação do jogo, conforme ilustração abaixo apresentada.

Fig. 1 - Imagens representativas do jogo proposto.



Fonte: própria

Nossos planejamentos, após inserção da teoria, foram baseados no feedback obtido a cada aula, permitindo ajustes conforme o desenvolvimento dos alunos e buscando nivelar todos os participantes. O grupo contou com 36 coristas oriundos de diversas localidades e com faixas etárias distintas. A maioria relatava não ter experiência com canto, alguns mencionaram cantar na igreja, e nenhum relatou ter tido contato com teoria musical, o que fortalece a necessidade da implementação do Produto Educacional. O número significativo de inscrições reforça a relevância e o impacto do projeto, proporcionando uma base sólida para as próximas etapas do estágio.

Para promover a integração dos coristas e fortalecer o espírito de equipe, foram realizadas dinâmicas e atividades interativas voltadas para a leitura melódica e rítmica, em um processo de musicalização, incluindo o próprio jogo do Projeto de Intervenção. Além das dinâmicas, realizamos procedimentos necessários para o canto, como alongamento, exercícios de respiração, ressonância, emissão e técnicas vocais voltadas para o repertório proposto.

Os jogos de percussão corporal vivenciados foram incorporados à performance do coro nas apresentações. O curso de extensão propôs a formação de um coral por meio de aulas de canto, visando ao desenvolvimento de aspectos técnicos e artísticos de forma descomplicada e objetiva. Foram promovidas aulas musicais interativas, incentivando o trabalho em equipe e fomentando o diálogo sobre a importância da música e da colaboração entre os participantes. Ao longo das aulas, foram abordadas noções básicas de notação musical (Med, 1996), aquecimento vocal e técnicas vocais (Marsola; Baê, 2000), com a aplicação de um repertório pré-determinado, fundamentado nas propostas de musicalização de Zoltán Kodály e Jaques-Dalcroze (Mateiro; Ilari, 2011). Os participantes também tiveram vivências em técnicas de percussão corporal, inspiradas no grupo brasileiro “Barbatuques”⁵. Como resultado, o coral apresentou

5 Grupo fundado em 1995 pelo músico paulistano Fernando Barba, que se propõe a fazer música com os sons do próprio corpo como palmas, batidas no peito, estalo de dedos e língua, assobios, sapateados etc.

um repertório contendo seis músicas, sendo três delas executadas com percussão corporal.

Fig. 2 - Imagem dos coristas em aula.



Fonte: própria

3 RESULTADOS

O grupo de coristas demonstrou constante interesse ao longo de todo o período do estágio, evidenciado pelo entusiasmo e dedicação que trouxeram para cada sessão de ensaio e aula. Este interesse foi visível não apenas na participação ativa durante as atividades, mas também na adesão contínua de novos coristas ao projeto. Ao longo do semestre, mais alunos se juntaram ao grupo, enriquecendo a diversidade e a dinâmica do coral, sendo prontamente integrados às aulas e às atividades do grupo. Esta integração foi facilitada por um ambiente acolhedor e colaborativo, promovido pela equipe de coordenação e pelos próprios alunos. Os coristas participaram ativamente de todas as atividades, desde os exercícios de aquecimento vocal até os ensaios de repertório.

A relação com os professores da extensão foi sempre rica e saudável. As orientações e feedbacks fornecidos pelos coristas foram fundamentais para o desenvolvimento vocal e musical dos alunos, que se sentiram

apoiados e motivados a melhorar continuamente. As sessões de feedbacks foram sempre conduzidas de maneira construtiva, focando nos pontos fortes dos coristas e nas áreas onde poderiam aprimorar suas habilidades.

A prática do estágio foi bem-sucedida, considerando a aplicação do Projeto de Extensão e o Produto Educacional nele contido. Os coristas tiveram ótimo rendimento tanto em teoria musical quanto na prática coral, demonstrando domínio da teoria básica e do repertório ensaiado.

Fig. 3 - Encerramento do projeto de Extensão



Fonte: própria

4 REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. Anais: Unicruz**, p. 1-4, 2012.

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 27. p. 131-140, jan/jun, 2012.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. Canto, Uma Expressão: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz, (Org.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibepe, 2011.

MED, Bohumil. Teoria da Música. 4. Ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

O ENSINO DOS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS E A FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alcivam Paulo de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O ensino dos fundamentos sociológicos da educação (FSEs) na formação de professores é questão atual e relevante, dadas as mudanças sociais e culturais intensas, aos avanços nos métodos de análise social nas últimas décadas. Daí a atualidade da pergunta sobre as razões e as finalidades, os conteúdos e abordagens pedagógicas para o ensino dos FSEs na formação inicial docente, ao modo das perguntas que a didática, disciplina eixo da pedagogia, propõe ao processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1990).

As respostas para tais problemáticas foram os objetivos para pesquisa bibliográfica, em diálogo com a experiência docente, numa perspectiva de construção da prática pedagógica.

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FINALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL

A prática pedagógica é compreendida a partir do conceito de prática: o sujeito realiza sua ação informado pela reflexão histórica e social,

1 Doutor em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. alcivampaulodeoliveira@gmail.com

buscando dar-lhe sentido pela articulação entre passado, presente e futuro, o local e o global, o particular e o universal (VAZQUEZ, 1977).

No caso do trabalho pedagógico (TARDIF, 2008) essa busca se torna necessária em vista de seu caráter praxiológico do ato pedagógico (SEVERINO, 1990), implicando na formação inicial do docente como preparação para construir continuamente sua práxis pedagógica, instrumentando-se com os saberes das ciências auxiliares, disciplinares e pedagógicas, além de seus saberes experienciais (TARDIF, 2008). Apropriando-se desses saberes, o futuro profissional articulará teoria e empiria, construindo as respostas às questões didáticas para o contexto de sua ação profissional: por que educar? Para que educar? Quem são os sujeitos da educação? Qual deve ser seu conteúdo? Como deve se educar?

2 A RELAÇÃO ENTRE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO EM VISTA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Desde às suas origens, sociologia e educação se relacionam com a educação sendo tratada como vetor da socialização; ou como objeto que materializa relações reais da sociedade; ou ainda com fenômeno social complexo (GOMES, 1994). Esses enfoques sociológicos, em sua problematização e na construção de seus objetos, partem da sociologia e retornam à sociologia, enquadrando-se como ciências auxiliar da educação, que a toma como práxis social, arte ou técnica, sem considerar sua dimensão científica.

Perspectiva distinta possuem autores como Röhr (2006), compreendendo a educação como ciência e a pedagogia como sua disciplina geral. Nesse caso, o docente precisa compreender a sociedade também para aprimorar o trabalho pedagógico, inclusive em seu sentido estrito (TARDIF, 2008). É nessa ótica que procuramos responder às questões didáticas no que se refere ao ensino dos FDSs.

2.1 POR QUE ENSINAR OS FSES?

O caráter praxiológico (SEVERINO, 1990) da educação exige do educador autoconhecimento e o conhecimento do sujeito a ser educado.

Sendo a sociologia a ciência que busca explicar / compreender a realidade (pessoal e social) para além da experiência imediata (MILLS, 1982), ela é mediação para a compreensão desses sujeitos na sua relação com as sobredeterminações estruturais, sendo decisiva para a educação como configuração do humano (LIBANEO, 2002).

2.2 PARA QUE ENSINAR OS FSES?

Para que se possa ter o máximo de consciência sobre sentido, conteúdo e método da educação, articulando biografia e história, local e global, geral e particular, presente, passado e futuro, numa postura que leva o sujeito (no caso, o docente) a situar-se diante do mundo e de sua história. É o ato de problematizar a educação, cuja condição é o processo contínuo de reflexão-ação, ao modo do que se pode nomear como professor reflexivo, crítico e propositivo (PIMENTA; LIMA, 2017).

2.3 QUEM ENSINA E QUEM APRENDE?

É importante não perder de vista que quem aprende são os futuros docentes e não são futuros sociólogos, daí que o ensino dos FSEs exija o cuidado de quem ensina. O professor dos FSEs não pode restringir sua práxis ao domínio da sociologia e nem mesmo da sociologia da educação. Eles precisam se apropriar também das características da educação, para problematizarem sociologicamente a atividade pedagógica e a escola.

2.4 O QUE ENSINAR NOS FSES?

Sabendo que a sociologia deve instrumentar o futuro docente, propomos três aspectos a serem enfatizados. O primeiro diz respeito à teoria do conhecimento sociológico. Ainda que o conteúdo se concentre tradicionalmente em Durkheim, Marx e Weber, é mais apropriado enfatizar suas teorias do conhecimento sociológico, (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010) que suas teorias sociais. Assim, o conteúdo dos FSEs provocará a diferenciação entre sociologia e senso comum na leitura da

realidade, enquanto apresenta-se uma postura crítica diante do conhecimento sociológico.

O segundo, considerando que a formação docente visa a apropriação de instrumentos analíticos, referem-se às metodologias das coletas de informações e tratamentos de dados, em especial, os dados quantitativos, reconhecendo-se que: i) não há vinculação mecânica entre métodos de coleta e tratamento de dados e epistemologias, como bem demonstra a produção de Marx, Weber e Durkheim, ou seja, nem positivismo é sinônimo de análise quantitativa, nem análise qualitativa é sinônimo de materialismo dialético o sociologia compreensiva; ii) contemporaneamente, a análise dos fenômenos sociais serve-se de técnicas de coleta e tratamento de dados, por meio de métodos que integram o qualitativo e o quantitativo (BRICEÑO-LEÓNG, 2003); iii) a ampliação das possibilidades de armazenamento de informações em bancos de dados alcançou uma magnitude extrema, aliando-se a ferramentas de tratamento². Ou seja, ainda que possamos argumentar com Lüdke (1984) que na educação nem tudo pode ser medido, ou que reconheçamos o mal da avaliação focada exclusivamente na dimensão de resultados (JANUZZI, 2017), não se pode prescindir da análise quantitativa sem incorrer no risco de desconsiderá-las por desconhecimento dos recursos (LÜDKE; CRUZ, 2005).

O terceiro refere-se à pluralidade epistemológica das ciências sociais. Exercitando-se a problematização da realidade na perspectiva da sociologia (Mills, 1982), no enfrentamento dos desafios da sociologia contemporânea (relação entre estrutura e ação na constituição da identidade social; papel dos fatores identitários na estruturação da sociedade (GIDDENS, 2004); a cibercultura e suas relações com a organização social), a apropriação de categorias como “fato social”; “concreto real” e “materialismo-histórico-dialético”; “tipo ideal” e “burocracia”; “estruturação” e “habitus” poderão emergir como conceitos próximos da experiência pessoal dos educandos, enquanto faz emergir a pluralidade epistemológica da sociologia. Pode-se evidenciar assim que as tradições epistemológicas partem da mesma

2 a exemplo do EDUCACENSO (INEP, 2011), da Teoria de Referência ao Item (TRI) no SAEB (a partir de 1995) e no ENEM (a partir de 2009), da análise multinível e o cruzamento entre dados da educação e as pesquisas demográficas do IBGE

problemática, diferindo em concepções teóricas sobre delimitação do objeto, coleta de informações e construção de teorias. Para Feyerabend (1989), diante dessa multiplicidade de tradições epistemológicas, o pesquisador deve evitar escolher apenas uma, conservando-se aberto para todas as opções, ainda que isso implique no “anarquismo epistemológico”.

2.5 COMO ENSINAR OS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS?

Para que se torne vetor da construção da práxis pedagógica, os FSEs precisam ser apropriados pelos educandos. Daí a necessidade de processos ativos de aprendizagem (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015), de modo que ela seja sempre significativa, condição para que os saberes das disciplinas auxiliares se tornem instrumento na construção da práxis pedagógica.

3 CONCLUSÕES

A experiência docente e a revisão bibliográfica indicam a possibilidade de superarmos a dicotomia teoria-prática na formação inicial dos docentes se tomarmos a práxis pedagógica como finalidade, a educação como ciência, a pedagogia como sua disciplina geral e a didática como sua disciplina eixo.

4 REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**; tradução de Guilherme Joao de Freitas Teixeira. 7. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

BRICEÑO-LEÓNG, Roberto. Quatro Modelos de Integração de Técnicas Qualitativas e Quantitativas de Investigação nas Ciências Sociais in

GOLDENBERG, Paulete (Org.) **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. rev. e actual. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 725 p

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Sistema de coleta on-line do Censo Escolar da Educação Básica (Educacenso) - **Relato de Experiência. 2011**. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/280>. Acessado em 26 dez de 2023 (sem paginação)

JANNUZZI, Paulo de Martino Indicadores no ciclo de políticas e programas sociais no Brasil. In **Indicadores sociais: passado, presente e futuro** / IBGE,- Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 174p. : il – pp. 28-37.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de pesquisa, v. 35, p. 81-109, 2005**.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. 6 ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena.. **Estágio e docência**.. 8. ed. SÃO PAULO: Cortez, 2017, 296. P

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1,

p. 51-70, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação Brasília, **Aberto**, ano 9, n.45, p.19-25, jan./mar.1990.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

GOMES, Candido Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 3.ed., rev. e ampliada. São Paulo: EPU, 1994

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

O LIMIAR CUIDAR - EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Elíude Dias Gondim¹

1 INTRODUÇÃO

A nomenclatura “educação pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil seria uma etapa anterior, exclusivamente independente e preparatória para à escolarização, que só teria seu início, de fato, no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). A partir de tal perspectiva, compreendemos como recentes discussões que considerem a educação infantil como um espaço para o desenvolvimento holístico de crianças de 0 a 5 anos.

Constituindo-se como a primeira etapa da educação básica em nosso país, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), matricular-se em creches ou pré-escolas significa ampliar laços uma vez que, as crianças, para além do seio familiar, passam a integrar um ambiente estruturado de socialização, a escola.

Contudo, um obstáculo é formado quando a sociedade e o sistema educacional limitam-se ao ideal arcaico de socialização, não concebendo esta etapa tão significativa como um espaço, de igual relevância, para desenvolvimento educacional.

1 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Letras Português- Espanhol da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte - UPE. Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte - UPE. eliude.dias.1997@gmail.com

Diante do exposto, a pretensão central deste trabalho é elencar, à luz das políticas educacionais e experiências advindas do Estágio Supervisionado, pontos emblemáticos que envolvem o cuidar e o educar na Educação Infantil e a formação docente para este nível. Para isso, secundariamente buscamos: examinar, levando em consideração às teorias pedagógicas contemporâneas, as práticas que envolvem o cuidar e o educar na Educação Infantil; compreender o impacto da formação inicial docente, mediada pelo Estágio Supervisionado, na qualidade dos atendimentos voltados às crianças na Educação Infantil e avaliar como as políticas públicas e diretrizes curriculares ratificam e influenciam a integração entre o cuidado e a educação neste contexto.

Conforme as classificações metodológicas realizadas por Godoy (1995), o presente trabalho é compreendido como um estudo qualitativo-documental de natureza básica, que a partir de uma revisão bibliográfica acerca do tema: Estágio Supervisionado como instrumento de formação docente na Educação infantil, fundamenta-se nas proposições realizadas por autores como: Oliveira (2010), Barbosa (2010), Machado e Rodrigues (2018) e documentos como a BNCC (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010).

As discussões aqui apresentadas são oriundas, sobretudo, das vivências e atividades, desenvolvidas entre os dias 28 de agosto e 04 de setembro de 2023, na disciplina Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, que tomaram como locus uma turma multisseriada (Maternal I - Maternal II) de uma instituição da rede privada do município de Nazaré da Mata, espaço onde atuei como estagiária.

2 DESENVOLVIMENTO

A concepção educar-cuidar, que vem se consolidando na Educação Infantil nas últimas décadas, revela uma mudança significativa na forma como a infância é hodiernamente compreendida. Atendendo não um indivíduo passivo, mas um “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva [...]” (BRASIL, 2009) observamos, ainda que paulatinamente, a necessidade expressa de uma intencionalidade educativa - para

além da socialização - nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, características que singularizam o perfil docente deste nível (MACHADO E RODRIGUES, 2018).

Citando o aspecto cultural como um dos pilares educacionais, Oliveira (2010) ratifica a noção contemporânea de educação ao conceber a figura do docente como mediador entre a criança e o conhecimento e assevera a necessidade da apropriação de aprendizagens que propiciem o desenvolvimento da criança conforme seu tempo e cultura. Nesta perspectiva, Barbosa (2010) afirma que, em relação aos outros tipos de estabelecimentos e níveis educacionais, a educação infantil é particularizada justamente por, de modo indissociável, desempenhar um papel simultâneo de cuidado e educação.

Equilibrar o ato de cuidar e educar na educação infantil representa um desafio importante para a formação de professores. Esse equilíbrio exige que os educadores integrem práticas de cuidado, atendendo às necessidades físicas e emocionais das crianças, com métodos educativos que promovam seu desenvolvimento cognitivo e social. A formação docente, especialmente por meio do estágio supervisionado, é essencial nesse contexto.

Do ponto de vista legal, observamos a existência validada de uma transição na compreensão da infância, que hodiernamente passa a ser vista como um período ativo de construção. Ainda sim, tomando como referência minhas experiências como estagiária, pude observar um abismo emblemático entre as recomendações presentes nos documentos que norteiam o trabalho docente na Educação Infantil e a efetivação deste ideal / prática para a infância. Seja nas primeiras orientações que recebi, que se limitavam, majoritariamente, à esfera do cuidar; diante das faltas e atrasos constantes dos discentes, na carência da participação ativa familiar na rotina educacional das crianças e a inferioridade de atividades e formações pedagógicas ante as sociais anui a permanência de um fantasma, que assombra o fomento de uma formação integral dos estudantes da Educação Infantil.

3 CONCLUSÕES

Diante do exposto, verifica-se que ao professor da Educação Infantil cabe a responsabilidade de se assumir como um profissional fundamentado

em intenções claras e objetivas do ensino, com uma formação sólida e coerente com as necessidades da criança, compreendendo-as como sujeitos em processo de formação e aprendizagem. Nesse sentido, é possível depreender que o estágio supervisionado na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos futuros educadores e na qualidade do ensino oferecido às crianças, ao viabilizar que o futuro professor observe e aja em espaços concretos de ensino, sendo possível minimizar a oposição que ainda envolve os atos de cuidar e ensinar.

Assim como prevê os documentos analisados, ainda que, muitas vezes, a presença do estagiário se limite à esfera do cuidar, a Educação Infantil deve ser tratada em sua totalidade, isto é, vista como um espaço de aprendizagem, fase fundamental no processo educacional, com características e objetivos específicos essenciais para o desenvolvimento integral dos discentes que acolhem.

Embora o cuidar não possa ser dissociado do educar e exija do docente um perfil particularizado, a educação, desde seus níveis mais iniciais, deve ser sempre vista como educação. O campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é vasto e compreende desde o aprender a conviver em grupo, brincar, expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos, comunicar-se, reconhecer novas formas de linguagens até manusear diferentes instrumentos e suportes para o início da escrita. Portanto, é um grande equívoco limitá-lo e apresentá-lo como um espaço ilhado e menos relevante que os demais níveis educacionais. Diante disso, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve contemplar essas discussões, garantindo que os educadores estejam preparados para reconhecer e valorizar a complexidade e a importância do aprendizado na Educação Infantil. É fundamental que essa formação aborde não apenas teorias e práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a integração de novas tecnologias e metodologias inovadoras, além de estratégias para envolver ativamente as famílias no processo educacional. Dessa forma, será possível promover uma educação integral e de qualidade para as crianças desde os seus primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Educação Infantil. Formação docente.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010.

DISPONÍVEL em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigomec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> .Acesso em: 29 de mai. de 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **A Base Nacional Comum Curricular**. – Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/basenacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 29 de mai. de 2024.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE - Revista de Administração de Empresas , [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200> . Acesso em: 2 de mai. de 2024.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo; RODRIGUES, Adriana Lúcia de Oliveira. In: PACÍFICO, Juracy Machado; PIMENTA, Jussara Santos; CHISTÉ, Bianca dos Santos; NEVES, Josélia Gomes; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto (Orgs). **Docência na Educação Infantil: experiências e práticas em formação continuada**. São Paulo: Paco, 2018. p. 57-65.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais?** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-e-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 . Acessado em 28 de mai. de 2024.

O MUSEU DA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO GINÁSIO PERNAMBUCANO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Agrecia Cordeiro Simões de Oliveira¹
Virgínia Pereira da Silva de Ávila²

1 INTRODUÇÃO

O museu escolar exerce um papel fundamental na composição de espaços privilegiados para a construção do conhecimento e da formação docente. Esses espaços podem oferecer alternativas de autoformação e permitir que o docente seja capaz de refletir sobre as suas próprias práticas, podendo, inclusive, reinventar a tarefa de educar. Neste sentido, o museu escolar não pode ser concebido, apenas, como espaço de divulgação científica (Sousa e Carvalho Neta, 2014), mas como um lugar educativo e formativo (Carvalho e Gewerc, 2023).

Concebido no século XIX, o conceito de museu escolar e/ou museu pedagógico passou por diversos entendimentos, desde a ideia de exposição, coleção, até como o conhecemos hoje. Esse espaço tinha por propósito reunir objetos de forma a auxiliar no desenvolvimento das competências dos professores e era visto como lugar de ensino e de realização de estudos. Nesse espaço, os professores poderiam ter acesso a livros,

1 Mestranda em Educação, Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte - PE, maria.acso-liveira@upe.br.

2 Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – UPE. (Campus Mata Norte). virginia.avila@upe.br.

métodos e instrumentos para ajudá-los em sua tarefa educativa (Possamai, 2015). Como refere Cury (2005), o museu é um lugar educativo em que o processo de aprendizagem se dá pelos objetos expostos. E, como lugar educativo, os museus apontam para uma dimensão educativa, pois mesmo antes da chegada das instituições museológicas públicas, o conhecimento baseava-se na recolha e classificação, com objetos visíveis e expostos a outros. A dimensão educativa do museu está presente na afirmação de Pereira e Carvalho (2010), como um lugar com intenções educativas, o museu se torna uma possibilidade de aprendizagem e formação continuada para os docentes.

No entanto, como nos lembra Possamai (2015), foi apenas a partir dos séculos XX e XXI que houve um aprofundamento dos objetivos educativos do museu, o que tem provocado grandes debates, tanto a nível nacional como internacional. Esse debate consolida ainda mais a marca educativa do museu, independentemente dos setores educacionais, que passaram a formalizar práticas, ações, projetos e programas educativos institucionalizados (Possamai, 2015).

Quanto a ideia de museu pedagógico, Jiménez-Ramírez e Del Pozo Serrano (2016, p. 41),

constitui um meio cultural onde o legado histórico da educação e da pedagogia se tornam património (desde materiais educativos múltiplos como os de sala de aulas ou os de laboratório, revistas educativas, cadernos, jogos infantis, livros, imagens, entre outros) como cenários de conservação da memória histórica, para se compreender e valorizar a renovação pedagógica, as diversas tradições educativas e os seus modelos pedagógicos, as culturas e instituições educativas e escolares ou as didáticas gerais e específicas aplicadas às diversas áreas do conhecimento ao longo da história e das diversas correntes internacionais, nacionais, regionais da educação.

Observa-se que os autores apresentam o legado da história da educação e da pedagogia como património. Sendo património tudo aquilo que está relacionado à processos, a práticas e a materialidades educativas. Para Souza (2013), a criação de museus também faz parte do património no campo educacional e chama a atenção para políticas públicas efetivas voltadas para o património escolar. Na sua avaliação, essas políticas públicas

precisam valorizar e apoiar instituições de preservação, como os museus e centros de memórias, por meio de verbas e pessoal qualificado. Apesar disso, existe a possibilidade de preservação desse patrimônio através do ambiente virtual que tem por objetivo a recuperação do patrimônio histórico-educativo. De acordo com Jiménes-Ramírez e Del Pozo Serrano (2016, p. 43),

Este conjunto patrimonial de objetos e de informação pode ser armazenado virtualmente, possibilitando o acesso através da Web, tendo em vista conhecer, analisar, interagir e fomentar a atividade mental, emocional e cognitiva dos participantes.

Neste aspecto, fomentar a conservação e valorização de patrimônio educativo, em especial, o acervo do museu, através de um espaço virtual, é fundamental para contribuir para a prática colaborativa e investigativa, e com isso favorecer a formação dos docentes.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo dar visibilidade ao papel do Museu de História Natural Louis Jacques Brunet como espaço para formação docente, uma vez que os museus podem fornecer ao docente instrumentos para a produção de novas ideias pedagógicas por meio de processos educativos mediados por objetos do seu acervo.

O texto dialoga com autores como: Cury (2005); Pereira e Carvalho (2010); sobre patrimônio histórico-educativo, Souza (2013) e Jiménes-Ramírez e Serrano (2016), sobre espaços virtuais de aprendizagem, e Possamai (2015), sobre a noção de patrimônio educativo.

O Museu de História Natural Louis Jacques Brunet é museu escolar, da segunda metade do século XIX. É o único existente, atualmente, na cidade do Recife, PE e está localizado na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. Leva o nome de seu fundador, um médico naturalista francês, o qual lecionou na segunda turma de Ciências Naturais da escola, sendo responsável pela formação das primeiras coleções do museu. O museu tem como missão: ser referência como Museu de História Natural, em um espaço pedagógico singular, tendo a missão educativa de servir à comunidade escolar, acadêmica e à sociedade em geral.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de coleta e análise documental. Para a coleta de dados, foi realizado um levantamento dos objetos e documentos que caracterizam o patrimônio material do Museu de História Natural Louis Jacques Brunet, da EREM Ginásio Pernambucano, uma tradicional instituição de ensino médio da cidade do Recife, estado de Pernambuco. Fundado em 1825, é o mais antigo colégio do país em atividade, onde se encontra o acervo do museu. Encontra-se sob a salvaguarda do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, com tombamento inscrito em 1984. A escola está localizada na Rua da Aurora, 703, bairro de Santo Amaro, cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco. Em excelente localização, o prédio da EREM Ginásio Pernambucano tem dois andares, com salas de aulas amplas e claras. A escola tem uma biblioteca dividida em três espaços, incluindo, um mezanino e com um riquíssimo acervo. Também compõe a escola o laboratório de física /química /matemática/biologia e auditório, entre outros.

Figura 1 - Fachada da EREM Ginásio Pernambucano.



Fonte: Maria Agrécia Oliveira, 2024.

Através da coleta de dados identificamos que o acervo do museu possui aproximadamente 7.000 mil itens, dentre eles, 3.911 itens estão catalogados. O acervo inclui: coleção de botânica (réplicas de plantas e fungos); coleção de botânica (fungos); coleção de cnidários (medusas,

corais e gorgônias); coleção de moluscos; coleção de animais empalhados (Taxidermia). Também inclui o acervo do museu, itens de arqueologia, de paleontologia (fósseis de animais), de entomologia (insetos) e de geologia.

Figura 2 - Exposição Museu de História Natural Louis Jacques Brunet.



Fonte: Maria Agrécia Oliveira, 2024.

Cabe destacar a importância do acervo do Museu de História Natural Louis Jacques Brunet para a comunidade escolar, por se tratar de um patrimônio educativo. Nesta direção, Souza (2004), atenta para o trato com a materialidade da escola e tem reivindicado a atenção cuidadosa para o valor histórico e cultural desse patrimônio.

3 CONCLUSÕES

Alguns estudos mostram que o museu escolar tem uma função importante, que é a ação educativa. Essa ação educativa se materializa por meio do seu acervo, podendo gerar a produção de conhecimento. Desse modo, o Museu de História Natural Louis Jacques Brunet pode ser considerado como um espaço privilegiado para a formação docente, na medida em que os professores podem, de forma intencional e planejada, buscar as diversas possibilidades de aprendizagem que o museu oferece para alcançar uma prática educativa inovadora. A preservação deste importante patrimônio histórico-educativo é uma tarefa que se impõe aos investigadores e à comunidade em geral.

Palavras-chave: Museu escolar. Patrimônio. Ginásio Pernambucano.

4 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Cristina: & GEWERC, Monique. **Museu como espaço de formação cultural docente: O que os museus do Rio de Janeiro oferecem aos/às professores/as.** Educação, Sociedade & Culturas, Rio de Janeiro, n.º 66, dez. 2023, pp. 1-22, pp. 1-22. <https://doi.org/10.24840/esc.vi66.681>

CURY, Marília Xavier. **Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações.** Ensino em Re-Vista, v. 20, n. 1, jan/jun 2013. p. 13-28.

JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Magdalena; DEL POZO SERRANO, Francisco José. **Memória, patrimônio educativo e espaços virtuais de aprendizagem. Uma experiência na Universidade de Granada.** Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 34 - 59. set./dez. 2016.

PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. **Sentidos dos tempos na relação museu/escola.** Caderno CEDES, Campinas, v. 30, n. 82, dez 2010. p. 383-396. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2019.

POSSAMAI, Z. R. Exposição, **Coleção, Museu Escolar: ideias preliminares de um museu imaginado.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 103-119, out./dez. 2015.

SOUSA, Carlos Erick Brito de; CARVALHO NETA, Raimunda Nonata Fortes Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 9, n.3, p. 617-640, set./dez. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n3p617-640>.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan/jun 2013. p. 199 – 221.

O OLHAR DOCENTE SOBRE OS EFEITOS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS FOCADAS NA LUDICIDADE

Israiane Moreira de Brito¹
Marcos Vinicius Cavalcante dos Santos²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho configura-se como um estudo de caso realizado em uma escola pública situada em Juazeiro, Bahia, envolvendo alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I. O estudo analisou a adaptação e inclusão de conteúdos que abordam temas emocionais por meio de livros de literatura infantil, bem como a utilização de atividades artísticas, como desenho e pintura, para possibilitar que os alunos expressassem suas emoções e percepções de mundo.

Neste sentido, a ludicidade exerce um papel crucial na educação infantil, fornecendo uma abordagem rica e multifacetada que contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Brincar transcende a mera atividade recreativa, configurando-se como uma prática indispensável para o crescimento global dos alunos, abrangendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, israianebrito@gmail.com.

2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - BA, marcosvinciusc750@gmail.com.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ludicidade deve ser valorizada como uma componente central na educação de crianças, não apenas como um meio de diversão, mas como uma abordagem pedagógica que promove o desenvolvimento das crianças, em consonância com Freire (2006), O ambiente lúdico oferece um espaço de liberdade e autonomia para as crianças, permitindo que elas se desenvolvam e expressem seus sentimentos e ideias com maior segurança. Deste modo, faz-se importante pontuar, que

[...] entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao se pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social (Rau, 2011, p.38).

Essas dimensões interconectadas do desenvolvimento infantil são fundamentais para a formação de indivíduos completos e adaptáveis, ampliando essas considerações, é imperativo reconhecer que o ambiente lúdico não apenas facilita a liberdade e a autonomia das crianças, mas também atua como um catalisador para o desenvolvimento integral. Spodek e Saracho (1998) reforçam essa visão ao sublinharem que o brincar é essencial para o desenvolvimento multifacetado das crianças. As atividades lúdicas não só aprimoram as habilidades físicas e cognitivas, mas também estimulam a criatividade e as competências sociais e linguísticas.

Henri Wallon (2007) enfatiza que a brincadeira é uma atividade espontânea e natural para as crianças, desempenhando um papel central na construção de sua compreensão do mundo e de si mesmas. Wallon argumenta que, através da brincadeira, as crianças desenvolvem a capacidade de interpretar e interagir com o ambiente ao seu redor.

Em sua perspectiva, Vygotsky (1987) postula que o desenvolvimento cognitivo é mediado socialmente, e o brincar oferece um contexto rico para essas interações significativas. Portanto, a ludicidade não só facilita a aprendizagem individual, mas também promove um aprendizado

colaborativo e socialmente contextualizado, enquanto Freire (2006) destaca a importância de incorporar temas que sejam relevantes para a realidade dos alunos no processo educativo. Ele argumenta que a educação deve ser um reflexo das experiências e contextos dos alunos

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho configura-se como um estudo de caso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas estruturadas com perguntas específicas sobre os impactos das ações lúdicas na sala de aula, buscando entender como essas atividades afetaram a dinâmica da sala e o desenvolvimento das crianças.

Além disso, foram conduzidas observações participantes para registrar as interações das crianças e a implementação das atividades lúdicas em tempo real. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, que envolveu a categorização e interpretação das respostas das entrevistas e das anotações das observações, permitindo identificar padrões e temas recorrentes. A triangulação de dados foi utilizada para aumentar a validade dos achados, cruzando informações obtidas das entrevistas, observações e revisão de literatura.

O estudo foi fundamentado em teorias de autores como Paulo Freire, Henri Wallon e Lev Vygotsky, entre outros que discutem a importância da ludicidade, interação social e contexto cultural no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

4 CONCLUSÕES

A pesquisa revelou que a inclusão do brincar na rotina escolar surtiu efeitos positivos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A docente, observa que as ações lúdicas, realizadas em sua sala de aula “influenciou positivamente a dinâmica da sala de aula”, quebrando a monotonia da rotina e promovendo um clima mais otimista. Adiante, reconhece a importância do brincar no desenvolvimento infantil, afirmando que

Atividades lúdicas têm um impacto significativo no desenvolvimento infantil, promovendo habilidades sociais, emocionais e cognitivas (...) oferecendo oportunidades para as crianças

se envolverem em atividades criativas e estimulantes um alto grau de relevância a atividades desse tipo, pois contribuem para o bem-estar e o aprendizado das crianças (Entrevista com a professora, 2023, grifos do autor).

A docente relata perceber mudanças significantes na motivação e aquisição de habilidades dos alunos, evidenciando um “engajamento nas atividades regulares” e a “sensação de satisfação na turma”, mostrando que a ludicidade estimula os processos de aprendizagem do aluno. Apesar de reconhecer desafios diários, a docente considera que as ações lúdicas, em sua sala, teve impactos positivos.

Desse modo, pode-se concluir que a inserção do brincar no contexto escolar se mostra fundamental para um aprendizado mais significativo, com melhores desfechos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Essa perspectiva sublinha a necessidade de um planejamento educativo que reconheça e incorpore o valor do brincar, garantindo um ambiente de aprendizado que seja ao mesmo tempo livre, autônomo e profundamente significativo.

5 REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2ª ed. Ver. atual e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011 – Série Dimensões da Educação.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamentos e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Ludicidade. Docência. Desenvolvimento Infantil.

O USO DA RÁDIO ESCOLAR COMO UMA FERRAMENTA SIGNIFICATIVA DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DA ORALIDADE

Maria Aparecida Porfírio Bernardino¹
Angela Valéria Alves de Lima²

INTRODUÇÃO

Sabemos que o ensino da oralidade nem sempre ocorre de uma forma significativa e interativa, capaz de levar os estudantes a desenvolverem competências discursivas, sobretudo porque o oral passa a ser ensinado de modo espontâneo ou menos sistemático que a escrita dentro do ensino de língua materna (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Por esse motivo, o presente trabalho objetiva mostrar a utilização da rádio escolar como um dispositivo significativo de interação, aprendizagem e de ensino de gêneros orais, os quais visam ao desenvolvimento de capacidades comunicativas, tendo em vista que a rádio escolar é um lugar que permite a realização de práticas sociais de linguagem, com destaque para a linguagem oral (Dolz; Messias, 2015).

Dessa maneira, defendemos que uma experiência de linguagem que mescla atividades de imersão no espaço radiofônico e um trabalho

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, maporfirio01@gmail.com

2 Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE; docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – UFAPE/UFRPE, angela.lima@ufape.edu.br

sistemático com o oral na sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa, assim como uma maior interação e inserção dos estudantes em atividades de linguagem dentro e fora do contexto escolar, o qual os impulsiona, a uma ampliação de competências e habilidades próprias da atividade comunicativa. Nesse sentido, apoiamo-nos teoricamente em Dolz e Messias (2015) os quais defendem a rádio escolar como um rico espaço de circulação de diversos gêneros e de estímulos de produção de atos de fala em contextos significativos de linguagem. Além disso, também nos embasamos nos estudos de Dolz (2004; 2016) que defende o ensino sistemático do oral nas escolas a partir de gêneros formais da esfera pública e em Baltar (2013), o qual toma rádio escolar como uma ferramenta de interação sociodiscursiva, capaz de propiciar múltiplas práticas de linguagem, assim como uma reflexão sobre os usos linguísticos.

Desse modo, este trabalho pretende evidenciar de que forma o nosso projeto colabora para a realização de um ensino mais interativo e sistemático da oralidade, oportunizando aos estudantes da rede básica de ensino uma aprendizagem mais significativa por meio de práticas sociais de linguagem que se estabelecem em situações efetivas de comunicação da rádio escolar.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O espaço radiofônico, quando vinculado ao contexto escolar, permite que alunos, professores e a comunidade escolar, de um modo geral, se envolvam em atividades significativas de linguagem, sobretudo, atividades voltadas para os gêneros orais, tendo em vista que a rádio escolar é um lugar social de produção que impulsiona atos concretos de linguagem (Dolz; Messias 2015).

Dessa maneira, o projeto de extensão intitulado “*Sintonizando o rádio na escola*”, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio, no âmbito de uma (01) escola pública do município de Garanhuns-PE, consiste na organização de programas para a rádio escolar, assim como na produção de modelos e sequências didáticas voltadas para os gêneros orais dentro do contexto radiofônico, sendo os licenciandos em formação inicial orientadores de grupos de alunos que assumem o papel de protagonistas

no processo de aperfeiçoamento da expressão oral, engajando-se nas atividades de forma ativa e participativa.

Ademais, dentro do contexto radiofônico, os estudantes da rede básica de ensino passam a ter contato e a produzirem, de forma sistemática, diversos gêneros orais, sendo levados a refletir sobre as formas de usos da linguagem oral, e a mobilizar capacidades linguísticas, paralinguísticas e cinésicas para efetivarem as suas produções durante as emissões dos programas de rádio.

Desse modo, as atividades realizadas no âmbito deste projeto incluíram até o presente momento: a) visitas a duas rádios FM do município de Garanhuns; b) encontros sistemáticos de estudo sobre o ensino do oral e a rádio escolar; c) análise da programação das rádios locais; d) elaboração da programação da rádio escolar a partir de consulta prévia aos alunos; e) realização de programas ao vivo na rádio escolar com participação ativa dos alunos; f) desenvolvimento de modelo didático de gêneros orais; g) elaboração e aplicação, em sala de aula, de sequências didáticas de gêneros formais que circulam na rádio escolar.

RESULTADOS

Foi possível perceber que o projeto da rádio escolar vem contribuindo não só como um rico espaço para o ensino da oralidade de modo mais interativo, significativo e contextual, ajudando estudantes a desenvolverem e potencializarem suas competências comunicativas, mas também, para uma formação docente mais completa, passando a auxiliar professores em formação e os alunos a compreenderem, estudarem e analisarem as dimensões da fala.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; MESSIAS, Carla. **A rádio escolar como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral.** In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (org.). Gêneros orais no ensino. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 169-173.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. et al.(org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. 1. ed. São Pulo: Cortez, 2013. p. 26-41

ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA TRANSDISCIPLINARIDADE COM ÊNFASE NA PEDAGOGIA ECOSISTÊMICA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DA ESCOLA VILA-CE

Maria de Fátima Gomes da Silva¹
Abinalda Barboza Gomes de Morais²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa acadêmica financiada pela FACEPE. Se inscreveu no âmbito dos estudos sobre a transdisciplinaridade, articulada à Pedagogia Ecológica. A questão central desta investigação esteve consubstanciada pela seguinte indagação: a organização do conhecimento de escolas pertencentes ao Programa Escolas Transformadoras, nomeadamente da Escola Vila-CE, sinalizam para vivências transdisciplinares, a partir dos princípios da Pedagogia Ecológica? Essa questão de pesquisa sinaliza para dois importantes aspectos da organização do conhecimento da escola que serviu de *locus* virtual desta investigação, a transdisciplinaridade e a Pedagogia Ecológica.

Com relação aos procedimentos metodológicos, fizemos opção pela abordagem qualitativa de pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de vídeos documentários. Os dados foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo temático categorial.

1 Livre Docente da Universidade de Pernambuco-UPE, fatimamaria18@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia da Universidade de Pernambuco-UPE, abinalda.gomes@upe.br

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A PROPÓSITO DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Segundo Silva (2009), a transdisciplinaridade seria o nível superior das relações entre os saberes, onde desapareceriam os limites entre as diversas disciplinas se constituindo, assim, um sistema total que ultrapassaria o plano das relações e interações entre tais disciplinas. Esta classificação serve para elucidar formas de relação entre as diversas disciplinas e enfatiza diferentes etapas de colaboração entre as distintas especialidades, de modo que uma organização curricular que seja orientada pela ótica da transdisciplinaridade pressupõe colaboração recíproca entre professores(as) e estudantes, numa lógica de complexidade.

Para Follmann (2005, p. 56), a transdisciplinaridade ajuda a “[...] recontextualizar os saberes, pois estes, sem contextualização, tornam-se vazios e emperrados [...]”. Com relação ao estudo aqui em foco, essa recontextualização de saberes foi perquirida no âmbito das vivências curriculares da Escola Vila-CE, a qual procura construir em conjunto com a comunidade escolar e a sociedade um novo marco de referência para a educação, evidenciando a complexidade social na atualidade e a necessidade de que os seres humanos sejam formados para serem agentes de transformação.

2.2 SOBRE A PEDAGOGIA ECOSISTÊMICA

As práticas pedagógicas tradicionais têm mostrado limitações significativas quando se trata de enfrentar os desafios urgentes da realidade atual e de preparar os(as) estudantes para um futuro incerto. Com as rápidas mudanças que ocorrem em escala global e suas implicações locais, a sensação de segurança e permanência no futuro está cada vez mais abalada. A necessidade de uma nova abordagem educacional é evidente, conforme argumenta Morin (2007), que defende a adoção de práticas educativas que estimulem o pensamento complexo. Morin (2009) também sugere que para transformar as instituições educacionais, é necessário promover simultaneamente uma mudança no pensamento dos indivíduos

que interagem dentro dessas instituições. Nesse cenário, a Pedagogia Ecológica surge como uma abordagem inovadora e promissora. Ela é descrita como uma tendência pedagógica que se compromete com o bem-estar em níveis individual, social e ambiental.

Moraes (2004), introduz o conceito de “Pensamento Ecológico”, propondo um novo paradigma que está se formando gradualmente, a partir das necessidades contemporâneas. Esse mesmo autor sugere que elementos teóricos como intersubjetividade, interatividade, complexidade, emergência, auto-organização, autonomia, mudança, incerteza, causalidade circular e a integração, entre diferentes disciplinas, devem ser incorporados à prática educacional.

A Pedagogia Ecológica, ao oferecer uma abordagem que considera o ser humano em sua totalidade promove um tratamento contextualizado do conhecimento, representa uma ruptura significativa com as práticas educacionais tradicionais. Sua abordagem transdisciplinar proporciona uma maneira mais integrada e holística de ensino, alinhada às necessidades e desafios do mundo atual.

3 UMA ANÁLISE SOBRE VIVÊNCIAS CURRICULARES NA ESCOLA VILA-CEARÁ SOB A ÓTICA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, COM ÊNFASE NA PEDAGOGIA ECOLÓGICA

Foi realizada uma análise de depoimentos de professores(as), estudantes, mães e pais da Escola Vila-CE, transcritos de vídeo documentários que denotam, de forma latente ou manifesta, vivências curriculares transdisciplinares, com ênfase na Pedagogia Ecológica.

Assim, foram analisados os seguintes vídeos documentários da Escola Vila-CE, com o objetivo de identificar possibilidades de vivências curriculares transdisciplinares, com ênfase na Pedagogia Ecológica, no âmbito da Escola Vila-CE: um vídeo documentário sobre a “Coleção Cuidando do Planeta Terra”, que aborda material didático transdisciplinar; um vídeo-documentário com a “Fala da diretora Fátima Limaverde sobre o que é a Pedagogia Ecológica”; um vídeo-documentário sobre “Avaliação”; um vídeo documentário sobre “Laboratórios”; um vídeo documentário

sobre “Aulas integrativas”; um vídeo-documentário sobre “Manifestações – Conhecendo a Pedagogia Ecosistêmica”; um vídeo documentário sobre o “Vila News - Jornal do 7º Ano B”; um vídeo documentário intitulado “Encontro de Gerações - Culminância do Projeto: O Ser no Social” e um vídeo-documentário com o “Ex-aluno Luiz Guilherme”.

3 CONCLUSÕES

Como conclusão e recordando o objetivo que orientou este estudo que foi identificar possibilidades de vivências curriculares transdisciplinares, com ênfase na Pedagogia Ecosistêmica, no âmbito da Escola Vila-CE, os dados analisados nos vídeos documentários apontaram para a importância da vivência da Pedagogia Ecosistêmica e da transdisciplinaridade nas práticas curriculares da Educação Básica. Assim, concluímos que tanto a Pedagogia Ecosistêmica como a transdisciplinaridade, possibilitam uma aprendizagem holística, onde há uma interconexão entre teoria e prática, fundamental para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Concluimos que as práticas pedagógicas da Escola Vila-CE estão alinhadas com os princípios da Pedagogia Ecosistêmica, o que possibilita uma organização do conhecimento que articula teoria e prática, valorizando a diversidade cultural e ambiental dos(as) estudantes e favorecendo a construção do conhecimento numa perspectiva transdisciplinar.

4 REFERÊNCIAS

- FOLLMANN, J. I. O desafio transdisciplinar: alguns apontamentos. **Ciências Sociais Unisinos**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 53-57, Jan/Abr. 2005.
- MORAES, M. C. **Pensamento ecosistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma resignificação da interdisciplinaridade na Gestão dos Currículos em Portugal e no Brasil.** Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2009.

PAISAGEM SONORA, APRECIÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Renato Castro de Santana¹

Matheus Saraiva Correia²

Daniel Victor Rodrigues da Silva³

Tatiana Alves de Melo Valério⁴

1 INTRODUÇÃO

Este relato aborda a experiência de estágio curricular 1 de estudantes da Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim, ocorrida no semestre letivo 2024.1. A experiência iniciou com o encontro dos estagiários e o gerente de ensino do município que apresentou a política municipal de educação, destacando projetos voltados à educação musical. A instituição escolhida para realização dos estágios foi a Escola Municipal Professora Inês Barbosa Maciel (EMPIBM), situada em Belo Jardim – PE.

Na Licenciatura em Música, o componente curricular Estágio é dividido em quatro períodos, que ocorrem na segunda metade do curso e que oferecem aos alunos uma vivência prática em sala de aula, preparando-os

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim, rcs21@discente.ifpe.edu.br

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim, msc16@discente.ifpe.edu.br

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim, dvr3@discente.ifpe.edu.br

4 Doutora em Psicologia Cognitiva, Docente do Curso de Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim, tatiana.valerio@belojardim.ifpe.edu.br

para o mercado de trabalho. No Estágio Curricular I, os(as) estagiários(as), realizam apenas observação das aulas no ensino fundamental I, com os devidos registros, além de realizar uma diagnose que lhes permite conhecer sobre o funcionamento de uma unidade de ensino.

Embora o componente curricular supracitado pretenda ser observacional, após o primeiro contato com a escola campo de estágio, através de uma reunião com a equipe gestora e docentes e discentes da licenciatura, foi pensado que seria também possível desenvolver ações pontuais de regência. Essa oportunidade surgiu devido à presença significativa de crianças com necessidades atípicas na escola e da forte atuação da coordenação pedagógica na preparação pedagógica da equipe de apoio (cuidadoras) e docentes, através de capacitações. Esses momentos formativos foram também vivenciados pelos(as) licenciandos(as). Esse cenário parecia ideal para proporcionar uma experiência diversificada aos estagiários(as).

O objetivo deste relato é descrever a experiência do campo de estágio, na perspectiva de dois alunos que vivenciaram essa prática de forma conjunta. É importante destacar que a prática observacional do estágio não será explorada neste relato, mas teve uma importância significativa para a realização dos trabalhos de regência. Com isso, iremos nos aprofundar na análise de um projeto de intervenção desenvolvido pelos(as) estagiários(as) e que, posteriormente, se transformou em oficinas musicais.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para a realização da intervenção foi criado um projeto com todos os estudantes estagiários. O projeto visava oferecer as crianças da escola campo de estágio uma formação musical diversificada, com atividades de percussão corporal e movimentação; paisagem sonora e apreciação musical; construção de instrumento e concerto-aula. Todas essas ideias baseadas nos trabalhos de pedagogos musicais, estudados na disciplina de Metodologia do Ensino da Música⁵, como por exemplo: Émile Jaques-Dalcroze, Lucas Ciavatta e Murray Schafer.

5 ILARI, Beatriz Senoi; MATEIRO, Teresa da Assuncao Novo. Pedagogias brasileiras em educação musical. Editora Intersaberes, 2016.

Esse planejamento, inicialmente, seria realizado ao longo de oito semanas, mas a greve na rede federal de ensino, impossibilitou a sua realização. Assim, decidiu-se transformar as atividades planejadas em oficinas musicais inclusivas, garantindo o cumprimento da carga horária a contento. Com isso, foram criados três grupos, e cada um ficaria responsável por uma oficina. Aos dois estagiários presentes neste relato, foi designada a oficina referente a paisagem sonora e apreciação musical, tomando como base as teorias de pedagogo musical Murray

Schafer⁶. Essa oficina musical foi planejada para atender as crianças dos 4º e 5º anos. É importante lembrar que algumas dessas crianças eram atípicas, então esse projeto precisava atender aos critérios de inclusão.

A oficina visou engajar os alunos em uma experiência auditiva e musical completa, promovendo a sensibilização e a apreciação de diferentes sons e do ritmo musical “Baião”. Além disso, promover o conhecimento e a apreciação dos ritmos pernambucanos presentes no período junino, abordando seus contextos históricos e principais artistas. E recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem do pedagogo musical Murray Schafer.

Quadro 1: Temas e atividades desenvolvidos na oficina paisagem sonora e apreciação musical

Temas	Roteiro
<p>Paisagem Sonora</p>	<p>1ª parte da oficina: os professores se apresentaram aos alunos e também apresentaram os objetivos da oficina. Além disso, tentaram conhecer a turma, com algumas perguntas sobre a relação deles com a música. A partir daí, começaram as atividades relacionadas a paisagem sonora:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar, com os olhos fechados, a direção dos sons produzidos pelos professores; 2. Identificar os sons presente no ambiente; 3. Caracterizar esses sons; 4. Descrever quais são os sons mais agradável, para eles, nos seus cotidianos; 5. Identificar sons de áudios, disponibilizado pelos professores; 6. Caracterizar esses sons, também; 7. Com outros áudios, com o ritmo musical “Baião” tocado com diferentes tipos de acorde, caracterizá-los e descrever a sensação que cada um causa; A partir desta última atividade, os professores promoveram a identificação do ritmo “Baião”, trabalhando a reprodução do som, com as técnicas de percussão corporal.

⁶ SCHAFFER, Raymond Murray. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Unesp, 1997.

Temas	Roteiro
Apreciação Musical	2ª parte da oficina: aula de “Apreciação musical”, seguindo as seguintes etapas: 1. Apresentar os ritmos pernambucanos presentes no período junino; 2. Apresentar os principais artistas destes segmentos; 3. Detalhar o contexto histórico que cada estilo foi criado; 4. Apresentar músicas destes gêneros;
Prática Musical	3ª parte da oficina: prática musical com o ritmo baião. 1. Será reproduzida a música, numa caixa de som, para que os alunos se familiarizem; 2. Será recitada a música, para que os alunos entendam a letra; 3. Introduzi-los a uma percussão corporal simples; 4. Praticar a percussão corporal no ritmo baião, até internalizar; Por fim, será feito um pequeno ensaio com a letra a música.

3 RESULTADOS

Na implementação do projeto, foi percebida uma diferença na participação dos estudantes do 4º e 5º anos, o que ocasionou numa adaptação para haver uma maior participação em ambas as turmas. Realizando as atividades com as turmas dos 4º anos, o resultado foi exitoso. As crianças conseguiram criar uma experiência enriquecedora ao realizarem as seis atividades iniciais desta temática. A sétima atividade foi descartada pelos professores.

Em contraste, os alunos dos 5º anos não se sentiram à vontade para realizar o exercício, executando as mesmas atividades de forma menos enfática. Desta forma, os professores optaram por dar maior destaque à “Apreciação Musical”, o que se mostrou muito efetivo na prática. Destacamos que essa não era uma opção premeditada pelos professores, mas surgiu como uma solução muito válida.

Todas as turmas a qual a oficina foi aplicada se mostraram muito mais atentas a aspectos musicais, como os timbres de diferentes instrumentos e regiões de altura musical (agudo e grave), quando eram colocadas as músicas da segunda fase da oficina. Esses conceitos foram bem fundamentados ainda no processo de paisagem sonora, e se mostraram efetivos nas atividades de apreciação musical e também na parte prática, que iremos elaborar mais adiante.

Destacamos também que a tentativa de apresentar artistas reconhecidos nos festejos juninos também se mostrou eficaz, já que as crianças,

apesar de não conhecer boa parte dos artistas por fotos ou por nomes, conheciam as músicas escolhidas pelos professores. Ressaltamos, também, que na oficina, as crianças neurodivergentes participaram de maneira bem satisfatória, inclusive mostrando que conheciam as músicas e participando da análise musical. Concluímos que essa atividade atendeu muito bem o aspecto inclusivo do projeto.

Sobre o caráter prático do projeto, conseguimos apresentar o ritmo do Baião, através da percussão corporal, de maneira bem satisfatória. As crianças conseguiram executar, na parte prática, os conceitos estudados anteriormente (grave e agudo). Além disso, a parte cantada foi de fácil assimilação. As crianças escutaram a música e depois leram a letra que estava sendo projetada.

Figura 1: Oficina musical.



Fonte: Própria

Em conclusão, conseguimos observar que a paisagem sonora pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa para as aulas e apreciação musical. Pois, através dela, conseguimos que os participantes da oficina descobrissem aspectos musicais distintos da letra da música. Eles conseguiram perceber diferentes timbres, identificar quais eram mais agudos ou mais graves e quais timbres se repetiam, independente dos artistas mostrados. Observamos também que esse trabalho de sensibilização e a apreciação de diferentes sons contribuiu para que os alunos conseguissem realizar

a atividade prática, visto que o conceito de agudo e grave poderia ser utilizado na atividade de percussão corporal.

4 REFERÊNCIAS

ILARI, Beatriz Senoi; MATEIRO, Teresa da Assuncao Novo. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Editora Intersaberes, 2016.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Unesp, 1997.

PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA POTÊNCIA DA PALAVRA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Maria de Lima Ferreira¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

As costuras que são feitas nesta modalidade de comunicação é um recorte de uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação defendida no ano de 2020, intitulada: *“Conto em cada canto”: olhares de docentes que atuam na Educação Infantil*, agregada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Pernambuco – Campus Mata Norte (Nazaré da Mata).

Na pesquisa mencionada foi aplicado um questionário pelo *Google forms* com 28 questões a 13 professoras participantes, para este momento apresentamos as respostas obtidas em duas perguntas que se relacionam, a primeira delas diz respeito as escolhas das professoras entre o ato de ler ou contar histórias em suas experiencias escolares diárias e a segunda, se refere as preferencias das professoras entre contos clássicos de base europeia ou contos da tradição oral em suas vivencias na Educação Infantil.

Nesse sentido, algumas questões nos provocam: Qual é o papel dos contos de tradição oral na prática de professoras atuantes na Educação Infantil? De que forma podemos colaborar com a formação continuada docente no trato com as práticas de ler e contar histórias? Essa pesquisa

1 Mestra e Doutoranda em Educação da Universidade de Pernambuco – UPE, fernanda.limaferreira@upe.com.br.

tem, desta forma, sua movência nas inquietações geradas pelas escolhas do ler ou e contar, bem como pelas motivações que tornam ou não presentes os contos populares na Educação Infantil.

Para tanto, procurou-se amparar os constructos teóricos desta pesquisa, especialmente, nos seguintes autores: Machado (2005), Patrini (2005), Matos (2009) com o objetivo de discutir sobre as potencialidades e possíveis fragilidades relacionadas as preferências das professoras participantes da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

As histórias são as linhas que costuram o tecido da existência de todo ser humano, desde o ventre materno, “O homem sempre procurou compreender o mundo através das narrativas” (PATRINI, 2005, p. 109). Contar e ouvir histórias é uma ação natural e cotidiana de todo indivíduo, entretanto, no âmbito escolar existem aqueles professores que se dedicam mais a prática de ler do que contar histórias, seja por afinidade, ou em outros casos porque não se sentem seguros para adentrar no universo das histórias sem auxílio do livro. A leitura e a contação de histórias não seguem em lados opostos, mas caminham juntas para expressar de forma colaborativa as suas especificidades, proporcionando a quem ouve, a oportunidade de ampliar o repertório de mundo e da diversidade que envolve a palavra.

Entre contar e ler existem muitos caminhos e as possíveis escolhas dependem de faróis que nos questionam: o que o docente pretende com a ação que quer desenvolver? Qual é a modalidade mais dotada de sentido para ele (a) ? O que o(a) mais confortável? A partir destas indagações é possível tornar pulsante e verdadeira seja qual for a ação vivenciada. “ Ler não é melhor que contar, e contar não é melhor que ler” (BUSATTO, 2018, p. 29), estamos assim diante de duas maneiras próprias, únicas e diferentes de se vivenciar o trabalho com a palavra, ambas tem assim o poder e devem fazer parte das vivências pedagógicas de cada docente.

Neste contexto adotar a escolha das narrativas de tradição oral sejam contadas, sejam narradas por meio da leitura é estabelecer um fio com a palavra que não é rompido, se entendermos que eles falam de pessoas,

com pessoas e para pessoas. As narrativas precisam ser ocupadas pelos seus/suas narradores/as e ouvintes, e os seus “finais” precisam estar abertos à criação de quem ouve. Os/as professores/as também precisam se encontrar nas suas próprias histórias, para que, assim, a palavra possa ser gestante e gestora de sentidos seja na prática de contar histórias com o auxílio da memória, seja no ato de ler histórias com auxílio do livro, material escrito.

O tecido metodológico deste estudo foi enrendado a partir de uma abordagem qualitativa com dados obtidos por meio do desenvolvimento de um questionário, gerado no *Google forms* e aplicado com 13 (treze) docentes que atuam nas salas de aulas com crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos). Os dados que emergiram nos permitiram criar categorias de análise que foram conduzidas pela análise de conteúdo do autor Bardin (2011) e nos estimularam a fazer inferências relacionadas a percepção das professoras participantes da pesquisa com relação a forma de apresentar as histórias no cotidiano escolar bem como a motivação na escolha das histórias.

Das 28 questões que as professoras participantes responderam, elegamos para este resumo 2 questões em formato de categorias de análise, a primeira sendo a “Leitura e/ ou contação dos contos” e a segunda sendo a “natureza dos contos trabalhados pelas docentes”. Das 13 professoras que responderam a pergunta relacionada a primeira categoria de análise, apenas 2 delas escolheram a opção: “Contados com o auxílio da memória” e outras 11 escolheram a opção “Lidos em voz alta”. E para a segunda categoria de análise 9 professoras escolheram as opções de histórias Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos como sendo as mais apresentadas as crianças o contexto escolar.

Sobre a escolha dos contos, percebemos que existe uma preferencias pelas narrativas clássicas e já “reproduzidas” na escola a décadas, deixando claro assim sobre as fragilidades em fazer presente a diversidade narrativa neste contexto. Já com relação a forma de contar ou ler estas histórias, é possível inferir que as professoras se sentem mais seguras quando se apoiam no material escrito ao invés de suas próprias memórias.

Neste contexto, a leitura de histórias em sala de aula precisa estar articulada com dois fatores: a história escolhida deve ser lida antes de

ser apresentada a audiência pois isso ajuda a conhecer as entonações e pontuações do texto; a voz deste (a) deve ser treinada para ser usada com expressividade e encantamento.

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias- uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos. (TAHAN, 1996, p.16).

A contação de histórias, por sua vez, “experimentar uma qualidade diferente de relação com a audiência, e apoiar-nos naquilo que a memória pode nos oferecer, através dos olhos, mãos e gestos corporais do narrador” (MACHADO, 2004, p. 78). Em suma, seja na prática de ler seja na de contar histórias o que legitima a potência da palavra “ é o que se vive através dos contos, o encontro que vai sendo tecido e entrelaçado no contador” (BUSATTO, 2018, p.55).

3 CONCLUSÕES

Os resultados apontaram que ambas as práticas: contar e ler, são essenciais e indispensáveis no período formativo de crianças que frequentam a etapa da Educação Infantil, mas contar histórias com o “auxílio da memória” ainda é visto com fragilidade pelas docentes participantes da pesquisa, assim como também a escolha das narrativas de tradição oral.

É no “modo narrativo que o pensamento consegue instalar seus milagres intemporais na experiência particular, localizando a experiência no tempo e no espaço” (GIRARDELLO, 2007, p. 41), por isso acreditamos na real potência dos contos no âmbito escolar: eles constroem uma ponte entre crenças e valores, simbolismos e materialidades, fé e ciência, que permitem as crianças o acesso a um lugar que não as engessa, mas que são capazes de ajudá-las a transgredir no mundo.

As categorias de análise apresentadas com as respectivas escolhas das professoras participantes, indicaram ainda haver lacunas que precisavam ser rediscutidas neste território e que este estudo pode corroborar na ampliação destas reflexões e de repertório de teoria nesta área de

conhecimento. Acreditamos que conhecer as histórias que nos habitam é enxergar a nossa própria tradição, ou seja, entender que existem inúmeros pontos de chegada e de partida e é nessa migração, que perpetuamos as histórias de quem um dia fomos e de quem ficou eternizado(a) em nossas memórias.

Desse modo, vale ressaltar que as discussões e reflexões sobre as singularidades entre as práticas de ler e contar histórias, bem como a natureza destes contos na Educação Infantil da rede municipal da cidade de Nazaré da Mata - PE conforme os resultados da pesquisa e os estudos empreendidos no campo da narração oral e as práticas de leitura na Educação Infantil sinalizaram que a arte de narrar as histórias ainda não se constitui em uma prática efetiva no contexto das docentes no tocante ao ato de ensinar e aprender das docentes da rede Municipal de Nazaré da Mata- PE.

Esse texto não se encerra aqui, lançamos então no mundo das palavras que podem ser ditas, lidas, cantadas, declamadas, ouvidas, brincadas, etc. Desejamos que cada pessoa que tiver contato com este texto, tenha também a consciência de que a sua incompletude enquanto ser humano não é passiva, mas digna de ocupar todos os espaços, por que é assim que a arte da palavra deve ser vista: plural, acolhedora e colaborativa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BUSATO, Cléo. Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa. São Paulo: Vozes, 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Uma Clareira no bosque: Contar histórias na escola. Rio Grande do Sul: Papirus, 2007.

MACHADO, Regina. Acordais, fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Ed. Difusão Cultural do Livro, 2004.

MATOS, G. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins
Fontes, 2009

PATRINI, M. L. A Renovação do conto: emergência de uma prática oral.
São Paulo: Cortez, 2005.

TAHAN, Malba. Os melhores contos. Rio de Janeiro: Records, 1996.

Palavras-chave: Formação de professores, Contos de tradição oral, ler
e contar histórias.

PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MORENO, PERNAMBUCO

Juliana Ribeiro de Albuquerque¹
Ruy Ferreira Costa Neto²
Adriétt de Luna Silvino Marinho³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O desenvolvimento do perfil profissional de um professor é um longo processo, ancorado na ampliação de competências variadas que permitem ao docente planejar com o máximo de intencionalidade a sua atuação, bem como lidar com imprevistos e desafios que surgem no cotidiano educacional (BISINOTO, 2013). A importância do debate em torno da formação docente de Ciências foi destacada por Ribeiro e Sedano (2020) como forma de evidenciar seu papel para a melhoria da educação e como meio de buscar explicações e soluções para os problemas educacionais a partir de adequações na formação dos docentes.

1 Professora formadora de Ciências da Secretaria Municipal de Educação do Moreno. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Especialista em Docência pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, Mestra e Doutora em Ciência Animal Tropical pela UFRPE, julidealbuquerque@gmail.com

2 Professor e Historiador pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ruyferreiracn@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Escrivor Osman da Costa Lins - FACOL. Mestre em Psicologia Cognitiva - UFPE. Doutoranda em Educação – UFPE, Professora da Educação Básica, adriettluna@gmail.com

No que se refere ao docente de Ciências, além da formação inicial, a formação continuada é indispensável, pois o processo de atualização deve ser contínuo, sobretudo, no que alude à sua prática pedagógica, de modo que tome a configuração profissional atuante em consonância com as exigências contemporâneas para que possa aproximar os conteúdos programáticos à realidade dos estudantes (BATISTA et al., 2021).

Também é importante que o professor de Ciências conheça diferentes abordagens teórico-metodológicas da área, visto que é peça fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos e que o processo de produção do conhecimento também perpassa pelas reflexões realizadas durante o processo de formação (VOIGT; CARLAN, 2020). Como salientado por Bisonoto (2013) o ensino de Ciências passa por constantes modificações, influenciado pelas tendências educacionais históricas e pela compreensão da importância das Ciências na vida cotidiana.

Nesse contexto, o objetivo da presente pesquisa foi realizar um mapeamento do perfil profissional dos professores de Ciências que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Moreno, Pernambuco, e, a partir dos dados coletados traçar indicadores de adequação das formações continuadas que sejam compatíveis pedagogicamente com a etapa de ensino em que esses docentes atuam.

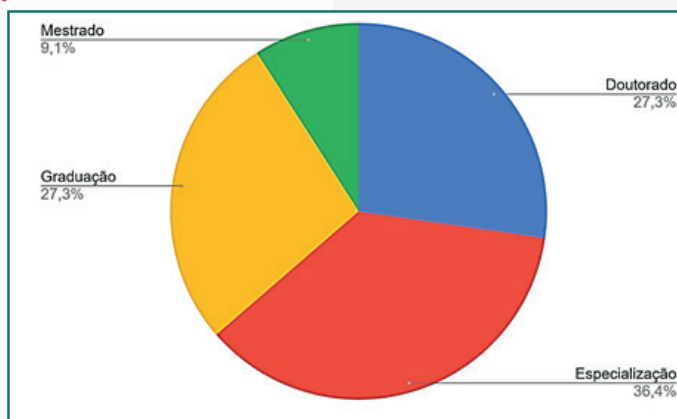
2 DESENVOLVIMENTO

No mês de agosto de 2024, foi elaborado um questionário no Google formulários® com 5 questões objetivas que buscavam identificar o perfil dos docentes participantes da pesquisa: 1- Qual é o seu sexo?; 2- Qual é a sua graduação?; 3- Qual é a sua titulação acadêmica?; 4- Há quanto tempo você atua como professor de Ciências?; 5- Você costuma participar de cursos de formação continuada ou eventos científicos (palestras, minicursos, entre outros) com o objetivo de melhorar seu currículo?.

O link do formulário foi distribuído em um grupo de troca de mensagens por aplicativo, formado pelos docentes de Ciências da rede municipal do Moreno. Posteriormente, foi realizada a análise das respostas, que foram agrupadas em categorias, de forma a possibilitar a contagem em valores numéricos absolutos e relativos (porcentagens).

Ao todo, 11 docentes responderam ao questionário, desses, 36,4% são docentes do sexo masculino e 63,6% são do sexo feminino. A maioria (90,9% dos docentes) possui Licenciatura em Ciências Biológicas, enquanto 9,1% possuem Licenciatura em Química. Quanto à titulação acadêmica, as respostas foram diversificadas como mostra a Figura 1, havendo professores que possuem desde a graduação (27,3%) até o doutorado (27,3%).

Figura 1. Perfil profissional dos docentes de Ciências da rede municipal de educação do Moreno, quanto à titulação.



Quanto ao tempo de atuação como docente de Ciências, 81,8% dos entrevistados responderam que lecionam há mais de 10 anos e 18,2% lecionam entre 1 e 5 anos. No que diz respeito à participação desses docentes em formações continuadas ou eventos científicos, 72,7% participam das formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação do Moreno e também participam de palestras, minicursos e outros científicos ofertados pela mesma secretaria ou por universidades e outras secretarias de educação. Uma menor parcela, 27,3%, relatou que participam unicamente das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Moreno. Estes dados apontam para a necessidade de um maior investimento nas formações continuadas da rede, uma vez que, às vezes, ela se torna a única forma de atualização docente para alguns profissionais.

Todos os professores desta pesquisa possuíam graduação adequada para lecionar Ciências nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, diferentemente dos dados obtidos por Ribeiro e Sedano (2020) ao

constatarem que, embora parte dos docentes entrevistados possuíssem licenciatura em Ciências Biológicas, Química ou Física, uma parcela maior possui outras licenciaturas (49 de 63 entrevistados). Sobre o tempo de atuação, titulações e participação em formações continuadas e eventos científicos, Batista et al. (2021) ressaltam que é possível afirmar que a atuação do professor de Ciências torna-se um processo contínuo de formação, desde que o docente se torne um constante pesquisador reflexivo de sua prática. Ademais, a imersão em uma investigação acadêmica, em nível de pós-graduação, pode ser promotora de um espaço-tempo para a construção de conhecimentos profissionais docentes para a formação de professores críticos, reflexivos e investigadores de sua própria prática (BARTELMEBS et al., 2021).

3 CONCLUSÕES

A formação docente de um profissional crítico e reflexivo sobre sua própria prática pode, preferencialmente, integrar teoria e prática e possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos profissionais indispensáveis à atuação profissional. Também é possível afirmar que os professores de Ciências que compuseram a presente pesquisa estavam inseridos no processo de formação continuada da rede municipal de ensino na qual trabalham, o que lhes possibilita transformar as aprendizagens contínuas e subsequentes em conjunto de experiências formativas e em consequente desenvolvimento profissional que será aplicado na prática cotidiana na sala de aula.

4 REFERÊNCIAS

BATISTA, S. N.; OLIVEIRA, E. S.; MONTENEGRO, A. K. A. A identidade profissional do professor de Ciências e Biologia no Brasil.

Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos III, 8(42): 1-15, 2021.

BARTELMEBS, R. C.; VENTURI, T.; SOUSA, R. S. Pandemia, negacionismo científico, pós-verdade: contribuições da Pós-graduação em

Educação em Ciências na Formação de Professores. **Revista Insignare Scientia - RIS**, 4(5): 64-85, 2021.

BISONOTO, C. Perfil profissional do professor de Ciências: mapeamento e avaliação de competências. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n.º Extra: 393-397, 2013.

RIBEIRO, A.; SEDANO, L. Formação docente: o perfil dos professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Prática Docente (Revista Práctica Docente)**, [s. l.], 5(2): 1234–1255, 2020.

VOIGT, P.K.; CARLAN, F. A. A prática pedagógica de professores de Ciências: investigação com o 9º ano do Ensino Fundamental na cidade de Canguçu – RS. **Revista Insignare Scientia - RIS**, 3(2): 386-405, 2020.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE QUÍMICA: APONTAMENTOS A PARTIR DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Leonardo Fernando de Lemos Schuler¹
Girleide Tôrres Lemos²

1 INTRODUÇÃO

A partir de Trabalhos de Conclusão de Curso de Química-Licenciatura, dos quais abordam Propostas Curriculares e destacam as influências desde disciplina Estágio Supervisionado até a prática docente de professores de química, pudemos tecer diversas reflexões que se desdobravam em uma pergunta central: Quais políticas curriculares para formação são tomadas como referência para os(as) professores(as) de Química no Agreste de Pernambuco?

Diante desses discernimentos e a curiosidade epistêmica, originou-se nosso primeiro projeto de PIBIC (2022-2023) que teve o objetivo de compreender quais discursos sobre formação de professores de Química aparecem em trabalhos acadêmicos. Para tal propósito, foram feitos levantamentos bibliográficos acerca da temática. O segundo e atual projeto de PIBIC (2023-2024) objetiva-se em analisar os sentidos de formação docente

1 Licenciando do Curso de Química da Universidade Federal de Pernambuco - PE, leonardo.schuler@ufpe.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - PE, girleidetorres@gmail.com

presentes nas políticas curriculares de formação de professores(as) de química. Nesse contexto, para efetivar-se, será aplicado um questionário aos professores do Agreste Pernambucano. Portanto, nesse texto, expomos os estudos e reflexões desenvolvidas por meio de projetos de Iniciação Científica.

Ademais, vale ressaltar que entendemos a formação de professores(as) como fator intrínseco na constituição do sujeito-docente, pois é um processo que ocasiona o desenvolvimento de diversas reflexões essenciais sobre o ser/fazer/agir/pensar docente. Essa formação, a priori, é atravessada por políticas curriculares que estão em contínua situação de disputas entre os discursos de sujeitos circunscritos na Educação. Também compreendemos a política curricular sendo disputas entre discursos por intermédio de seus sentidos sobre as políticas. Esses discursos buscam se hegemonizar através de fixações parciais dos sentidos.

2 ESENVOLVIMENTO

Acerca das legislações de formação de professores(as) no Brasil, dentre 1968 a 1996, as políticas tendiam para uma formação mais instrumental e técnica para o docente, chamada por seus críticos de formação “3 + 1”, pois a duração usual do curso de 4 anos, do qual três anos era uma formação bacharelesca e um ano apenas para a formação pedagógica. Ademais, a responsabilidade de pensar o currículo “realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos” (Brasil, 1968, art. 30).

Entretanto, O Parecer CNE/CP 09/2001, a Resolução CNE/CP 01/2002 e mais tardiamente a Resolução CNE/CP de fevereiro de 2015 embarcam uma formação que se afasta do técnico e aproxima do crítico-reflexivo, essas políticas denotavam a autonomia do docente e evidenciava o alinhamento teórico e prático na formação. Embora parecesse promissor esse viés para a formação, as legislações mais recentes apontam para uma formação tecnicista novamente. A promulgação da Resolução N° 02 CNE/CP 2019 estabeleceu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), em razão de uma formação docente ancorada em competências e reformulada para atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino básico.

No entanto, conforme Albino e Silva (2019, p. 141), o modelo de formação por competências demonstra padronizar e homogeneizar os professores em uma profissionalidade esperada. Além disso,

*“O professor, nesse caso, pode ser suposto como devendo ser um tipo pleno de estudante da Educação Básica, acrescentado de orientações (competências gerais docentes), para que ensine o estudante a espelhá-lo, em um movimento de transmissão de conhecimentos (animados por competências gerais, competências específicas e habilidades) ao estudante.”
(Costa, 2023, p. 5)*

Por fim, este ano, recentemente, houve a aprovação do Parecer N°04 CNE/CP 2024 que apresenta no corpo do texto elementos dos dois documentos anteriores, porém se contradiz em se aproximar na formação conteudista dos(as) docentes, mas desconecta-se da formação continuada (ANFOPE, 2024).

Como citado anteriormente, entendemos que as políticas curriculares de formação docente se configuram provisoriamente e contingenciamento através das disputas entre vários discursos. Eles, por seu lado, são pautados em sentidos construídos pelos sujeitos que agem na Educação. Dentre estas disputas de sentidos, há o discurso de que a formação de professores(as) de química deverá favorecer a formação cidadã (Santos; Schnetzler, 2002). Nessa direção, ganha destaque os saberes docentes mobilizados pelos(as) professores(as) nas suas práticas docentes, em articulação com as práticas pedagógicas que atravessam a concretização dos processos educacionais.

No viés da formação profissional, destaca-se que o professor de química, a partir de um exercício profissional de complexidade em expansão, é um sujeito “que cria/recria a sua profissão no contexto da prática” (Maldaner, 2013, p. 391). Correlacionando com o currículo, essa formação é praticada pelos sujeitos num processo contínuo que dota os(as) professores(as) de habilidades, atitudes e saberes que favorecem suas decisões na prática docente.

E concordando com Lemos (2019, p.150), entendemos que as “atividades cotidianas os professores poderão mobilizar e estruturar práticas curriculares no cotidiano das escolas”, como indica os estudos de Frangella

(2013, p. 576), ao defender que os(as) professores(as) são autores/atores sociais que “participam dessa elaboração que põe em movimento o ciclo de formulação de políticas”. Logo, os(as) professores(as) não são “como receptores de uma política curricular que se implanta, mas como curriculistas nas elaborações cotidianas que fazem e que põem em ação o movimento cíclico das políticas de currículo” (Frangella, 2013, p. 577).

3 CONCLUSÕES

Apesar de que a pesquisa esteja em andamento, alguns estudos foram realizados. Dentre nossas conclusões, desdobramos que as políticas de currículo para a formação de professores(as) permanece em uma dinâmica de constantes disputas em busca de hegemonizar algum discurso provisoriamente. Ademais, admitimos que os professores, por estarem inseridos no contexto formativo educacional, possuem diversos sentidos acerca da formação. Portanto, com nossos estudos, reforçamos a importância da autonomia do docente, visto que “a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade” (Gatti, 2010, p. 1360)

4 REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da ANFOPE** sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

ALBINO, Angela Cristina Alves.; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

COSTA, Heleno Camilo Costa. POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: sobre sujeitos via conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2023. ISSN 2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66177>.

FRANGELLA, Rita de Cássia. “Essa é sua pasta e sua turma” – inserção de professores na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 573-592, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8202>. Acesso em: 19 maio. 2022.

GATTI, Bernardete. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

LEMOS. Girleide Tôrres. **Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36318>. Acesso em: 11 ago. 2024.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDANER, A. O. **A formação inicial e continuada de professores de química**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

SANTOS, Wildson Luiz P. dos.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco . Função social: o que significa ensino de química para formar o cidadão?

Química Nova na Escola, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 28-34, nov. 1996.
Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

POSSIBILIDADES DAS ABORDAGENS SOCIOMATERIAIS EM PESQUISAS COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

Luyta Lorrán Souza da Silva¹
Mateus Henrique da Costa²
Marcos Alexandre de Melo Barros³

1 INTRODUÇÃO

Este texto emerge de duas pesquisas de mestrado que têm tomado a sociomaterialidade como referência teórico-metodológica para lançar luz sobre a formação de docentes em ciências. Assim, esse campo sofre grandes influências da corrente pós-humanista, pois os focos de estudos estão na direção de visualizar as relações que são tecidas por meio da interação entre elementos humanos e não humanos. Estes elementos incluem as pessoas, os objetos, os espaços, as políticas, os códigos sociais, os conhecimentos que surgem nas práticas educativas, bem como o próprio currículo, de modo que é possibilitado ‘rastrear’ como eles criam redes emaranhadas. Nisso, tem sido possibilitado desvelar como esses elementos interagem e criam conexões em igualdade, em uma perspectiva em que

- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, luyta.lorran@ufpe.br.
- 2 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mateus.hcosta@ufpe.br.
- 3 Doutor em Ensino das Ciências e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marcos.ambarros@ufpe.br.

o material é construído a partir do social e o social pressupõe algum grau de materialidade para que possa ser mediado.

Assim, a sociomaterialidade põe em jogo que não é viável olhar para os elementos que criam redes nas práticas educativas de forma isolada. Isso inclui considerar que o ensino não se separa da aprendizagem, a prática dos/as professores/as do seu contexto de atuação, os arranjos espaciais dos conhecimentos produzidos em cada aula. Tudo isso, em uma perspectiva sociomaterial, significa que “cada ator está emaranhado com uma miríade de outros atores em agenciamentos. Tudo está conectado em todas as direções possíveis, através do tempo e do espaço, em teias e nós” (Jóber, 2017, p. 20, tradução nossa).

A vista disso, tomamos a formação docente como espaço-tempo para pensar essas interações e para isso, cada pesquisa que está sendo produzida toma uma das abordagens desse campo que mais se adequa ao objeto de pesquisa. A primeira pesquisa parte da Teoria Ator-Rede (TAR), enquanto a segunda se baseia nas Teorias Espaciais. Dessa forma, discutiremos as contribuições de ambas para o desenvolvimento de pesquisas com foco na formação de docentes de ciências.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ABORDAGEM DA TEORIA ATOR-REDE (TAR)

Partindo da abordagem TAR, “todas as coisas são montadas em redes” (Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011, p. 115), de modo que os elementos humanos ou não humanos que existem estão associados e exercem esforços um sobre o outro para manter a relação. Esses esforços surgem através do próprio processo de formação da rede, reunindo, traduzindo ou transformando elementos para que se unam para executar ações (Latour, 2005; Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011). Para tanto, para perceber as associações que são construídas, Latour (2005) propõe a redefinição da noção de ‘social’ das Ciências Sociais no geral, uma vez que na perspectiva dele o social se expande a todas as esferas, não havendo nada que não o seja, além de ser um conceito limitado a seres humanos ao longo do tempo.

Latour propõe que o social seja visto como uma reassociação e remontagem entre as entidades, estas que devem ser tratadas com simetria, isto é, nenhum elemento é mais importante que o outro. Na pesquisa em Educação, o próprio processo de produção de conhecimentos envolve trocas entre os atores, isto é, o estabelecimento de redes. Nesse sentido, o enfoque da TAR não são os discursos dos atores humanos ou mesmo os espaços como na teoria socioespacial, mas, sim, é evidenciado a busca para entender os processos que mantêm as redes, lembrando sempre que cada objeto deve ser definido a partir daquilo que faz dentro de uma rede. A capacidade de influência mútua entre esses elementos a partir de suas ações individuais é o que o autor nomeou de agenciamento (Latour, 2005; Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011; Coutinho; Viana, 2019).

Nesse contexto, a Educação pode ser percebida como uma rede de práticas com a contínua possibilidade de expansão com a integração de novos elementos, os quais estão todos interligados como uma teia de relações. As conexões entre esses elementos provocam mudanças mútuas imprevisíveis que envolvem processos de negociações. Cada elemento participante da rede possui significados inerentemente associados, os quais precisam ser compreendidos de forma conjunta. O fazer pedagógico é influenciado então por competências de ensino, sala de aula, cadeiras e carteiras, horários, entre outros elementos, os quais também pertencem a outros agrupamentos fora de sala de aula (Latour, 2005; Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011).

O estabelecimento dos grupos de atores que compõe o processo educativo, baseados na função prévia que eles apresentam dentro da instituição escolar, demonstra como os grupos são continuamente mantidos a partir da perspectiva de educação socialmente consolidada, estruturando-se, muitas vezes, em redes precárias que dependem da contínua interação entre os atores para sua manutenção (Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011). Nesse sentido, cabe refletir a organização escolar formal e a formação docente a partir da controvérsia de formação de grupos⁴ definida por Latour (2005),

4 Em seu livro *Resembling the Social: An introduction to actor-network-theory*, Latour propõe a investigação das redes estabelecidas entre os elementos humanos e não humanos a partir do que ele chamou de ‘fontes de incerteza’ ou ‘controvérsias’ que compõem o universo, nas quais estão imersos os atores que compõem a rede.

de modo a perceber como esses grupos têm constituído e mantido a estrutura escolar formal atual de base predominante tradicionais e técnicas.

A partir disso, ao observar o desenvolvimento de novas formas de conexões entre esses grupos, ou mesmo a formação de novos grupos, mediado por tecnologias mais recentes e/ou métodos diversos de aulas práticas, como no caso das ciências, é possível conceber possibilidades para lidar com as mudanças que a Educação e a sociedade vêm exigindo a partir do mundo mais globalizado e tecnológico, tanto em relação à Educação Básica quanto à formação de professores/as na Educação Superior.

2.2 ABORDAGEM DAS TEORIAS ESPACIAIS

As teorias espaciais, que emergem da geografia, vêm investigando como os ambientes podem promover ou inibir o processo de ensino-aprendizagem por meio dos arranjos espaciais, sejam eles físicos ou virtuais – ou *físicovirtuais* – uma vez que ambos não se dissociam. Assim, os espaços são tratados na teoria socioespacial como um meio para a mobilidade de três elementos importantes: pessoas, objetos e informações (Urry, 2007). Para tanto, ao olharmos para o movimento desses elementos no contexto educacional podemos compreender como as práticas educativas têm sido influenciadas por um mundo cada vez mais mediado globalmente e que tem sido comprimido espacial e temporalmente, de modo a criar conexões instantâneas que influenciam a forma como as pessoas vivem e se relacionam nos contextos que estão inseridas (Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011).

Logo, ao utilizarmos a socioespacialidade como uma abordagem teórica, é permitido revelar como os elementos se situam e se movem nos espaços de ensino-aprendizagem, entendendo que tudo está conectado, mediado e não existem fronteiras que separam eles. Isso leva a compreensão de que a globalização tem construído espaços educativos que distribuem os elementos e os conectam a diferentes outros espaços simultaneamente. O uso de tecnologias, como os smartphones e o crescimento das redes sociais, têm evidenciado uma maior proximidade de pessoas em todo o mundo, acarretando em mudanças na forma como elas estudam, trabalham, se divertem e se relacionam.

Assim, ao tratarmos dos espaços de ensino-aprendizagem na formação de professores/as, consideramos que eles não estão isolados, mas, sim, dependem dos contextos que os produzem e de quem ou o que os compõem, pois, os “lugares particulares como as salas de aula podem ser considerados, portanto, como *nós* de coisas, práticas e mobilidades, e não simplesmente como ilhas isoladas” (Fenwick; Edwards; Sawchuk, 2011, tradução nossa).

3 CONCLUSÕES

Estas duas abordagens nos permitem apontar que ao tratarmos da formação docente em ciências e mostrarmos as interações criadas entre os elementos, como o currículo que a orienta, as políticas e as práticas curriculares e os espaços *físicosvirtuais*, temos que considerar que tudo isso está imbricado em um conjunto sociomaterial. Estes, portanto, criam conexões que podem ser feitas e desfeitas, as quais influenciam os outros elementos e demandam serem visualizadas dentro de uma rede de relações.

Assim, com o andamento das pesquisas tem ficado evidente a necessidade de adotar um novo vocabulário, uma vez que estamos lidando com a relação entre elementos humanos e não humanos, de modo que não conseguimos extrair sentimentos, opiniões ou crenças desse segundo grupo, logo é demandando pensar em um percurso metodológico que rastreie as interações desses elementos no âmbito da formação docente por meio da combinação de entrevistas, observações e questionários. Além disso, todos os elementos são heterogêneos e promovem ou inibem a estabilidade das redes na formação docente e possuem funções distintas.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, F. Â.; VIANA, G. M. Alguns elementos da Teoria Ator-Rede. In: COUTINHO, F. Â.; VIANA, G. M. (Org.). **Teoria ator-rede e educação**. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 14-23

FENWICK, T.; EDWARDS, R.; SAWCHUK, P. **Emerging Approaches to Educational Research**: Tracing the Socio-Material. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2011.

JOBÉR, A. Education Extended: A Sociomaterialist Perspective on Science Education. *In*: OTREL-CASS, K.; SILLASEN, M. K.; ORLANDER, A. A. **Cultural, Social, and Political Perspectives in Science Education**: A Nordic View. v. 15. Gewerbestrasse: Springer, 2018. p. 17-28.

LATOUR, B. **Reassembling the social**: An introduction to actor-network-theory. Oup Oxford, 2005.

URRY, J. **Mobilities**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 2007.

Palavras-chave: Sociomaterialidade. Formação Docente. Ciências.

PROFESSOR SUBSTITUTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DA UFPE

Marcella Thaiane de Lima Silva¹
Rejane Dias da Silva²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, desenvolvido na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, cujo objeto de atenção é “O Professor Substituto nas Representações Sociais dos Estudantes da Universidade Federal de Pernambuco”. O professor substituto é um profissional com vínculo temporário, amparado pela Lei 8745/93 (BRASIL, 1993), que atua em sala de aula na formação inicial de bacharéis e licenciados. Os profissionais que se encontram com vínculo como professores substitutos apresentam formação acadêmica heterogênea (de graduação ao pós-doutorado), nem sempre têm experiência profissional como docente e muitas vezes ainda estão realizando cursos na pós-graduação.

A referida Lei dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a uma necessidade temporária de excepcional interesse público. E, o professor substituto é recrutado via processo seletivo, podendo permanecer na universidade por um período máximo de dois anos.

1 Pedagoga, Mestra e Doutoranda em Educação pelo PPGE, linha Formação de Professores da Universidade Federal - UFPE marcellalimas2@gmail.com.

2 Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação, Professora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Líder do GIERSE. rejanediasilva@gmail.com.

As pesquisas sobre o professor substituto se apresentam ainda em pequeno quantitativo, sendo encontradas as primeiras produções a partir dos anos 2000. Alguns estudos que tomam como referência esse grupo de professores têm tido como foco as condições de trabalho desse profissional, especificamente com foco nas condições negativas. A pesquisa feita por Silva (2016) ilustra essa realidade das condições de trabalho dos substitutos na universidade, tendo como foco a desvalorização das condições de trabalho docente. Além das precárias condições de trabalho, dentro das poucas produções sobre o professor substituto é comum ao debate os motivos que levaram profissionais a atuarem como substitutos, a exemplo de Koehler (2006), Aimi (2010) e Silva (2016). No intuito de tecer considerações sobre o debate acerca da temática objeto de atenção, no âmbito da produção na área de Educação, realizou-se um levantamento de estudos relacionados ao professor substituto.

Para tanto, teve-se como corte temporal o período de 1993 até atualidade, e como descritor o termo Professor Substituto. O corte temporal justifica-se por ser um período de consolidação da legislação brasileira específica, Lei nº 8.745/1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. Privilegiou-se como base de dados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 DESENVOLVIMENTO

A revisão sistemática de literatura tem sinalizado que esses profissionais que atuam como professores substitutos, mesmo diante de péssimas condições de trabalho oferecidas pelas universidades, alta carga horária e baixo salário têm colaborado em peso na formação do estudante universitário. Ademais, os dados apresentados na pesquisa desenvolvida no curso de mestrado confirmam tal realidade e, diante desse cenário, projeto de pesquisa assume como questão de pesquisa: **Que representações sociais os estudantes da UFPE constroem do professor substituto?** estabelecemos como **objetivo geral** compreender as representações sociais que os estudantes da UFPE constroem do professor substituto.

Essa pretensa pesquisa pode contribuir com a formação de professores, uma vez que com a interiorização das universidades e a presença do neoliberalismo na educação cresce cada vez a demanda por professores substitutos para atuar neste nível de ensino. Investigar que representações os estudantes têm do professor substituto tem sua relevância porque este é um profissional bem presente nas universidades brasileiras.

Estudiosos como Masetto (2003) e Zabalza (2004) consideram que a docência universitária tem passado por transformações, em que o docente, antes visto como transmissor de conhecimentos, na atualidade é reconhecido na condição de mediador da aprendizagem dos estudantes. Essas considerações nos conduzem a ratificar a compreensão de que exercer a docência é um processo complexo que requer a aquisição e a mobilização de diferentes saberes que vão se constituindo ao longo da profissão professor (CUNHA, 2007). Corroborando essa compreensão, Zabalza (2004) reafirma que o exercício da função de professor no contexto do Ensino Superior tem uma tríplice função: o ensino, a pesquisa e a administração.

Sobre a Teoria das Representações Sociais, o pesquisador Sèrge Moscovici elaborou a Teoria das Representações Sociais em 1961, em um estudo sobre a representação social da psicanálise. Em sua tese de doutoramento, Sèrge Moscovici busca valorizar o senso comum, estudando a psicanálise sob a ótica das pessoas que até então eram pouco valorizadas nas pesquisas realizadas.

Celso Pereira de Sá (1998) defende que nem tudo se constitui um objeto de pesquisa em representações sociais. Para isso, é necessário considerar se o objeto analisado é, de fato, relevante para a sociedade, quais as contribuições que ele pode oferecer para a construção do conhecimento e se os sujeitos pesquisados têm conhecimento suficiente do objeto para representá-lo.

A Teoria das Representações Sociais por seu caráter complexo apresenta desdobramentos que almejam sua discussão e aprofundamento. Neste desdobramento encontramos as abordagens, a saber: abordagem processual que conta com as contribuições de Denise Jodelet que dá uma continuidade a sistematização teórica proposta por Moscovici; abordagem societal proposta por Willem Doise e, por fim, a abordagem estrutural proposta por Jean Claude Abric que coloca ênfase na dimensão

cognitivo-estrutural das representações com a Teoria do Núcleo Central. Nesta pesquisa em andamento, considera-se que as representações sociais do professor substituto podem influir nas práticas futuras licenciandos como de futuros docentes (no caso dos cursos de licenciatura), portanto, será feita opção pela abordagem estrutural de Abric.

No tocante à Metodologia, essa é uma pesquisa de natureza qualitativa. Esta abordagem, conforme Minayo (2001, p. 21), tem como foco “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. O campo escolhido para o estudo é a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, campus Recife por, ser uma universidade de referência no Nordeste, aparecendo entre uma das melhores da América Latina e por apresentar um fluxo de contratação de professores substitutos. Os participantes da pesquisa serão alunos da UFPE das diversas áreas do conhecimento, ou seja, dois diversos Centros, que estejam no último ano do curso, já que estes estudantes certamente já tiveram algum professor substituto ao longo do curso de graduação. Como instrumentos de pesquisa pretende-se utilizar o Teste de Associação Livre de Palavras e entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2004) e o software Evoc.

3 CONCLUSÕES

A pesquisa está em andamento. As primeiras aproximações dão indicativos que o debate sobre o professor substituto ainda é tímido no cenário brasileiro e que o debate das representações sociais é um campo fecundo, no entanto, não há produções que versem a respeito das representações dos docentes substitutos sob o olhar dos estudantes da universidade pública. Nas etapas seguintes do estudo, trataremos de explicitar melhor como estão sendo construídas essas representações, destacando sua estrutura, à luz dos contributos do Abric.

Palavras-chave: Professor Substituto; Representações Sociais; Estudantes.

4 REFERÊNCIAS

AIMI, Daniela da Silva. A realidade do professor substituto nas universidades da região sul do Brasil: contribuições para a qualidade do trabalho docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BRASIL. Lei .8745/93. Dispõe sobre contratação por tempo determinado. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 14 jul. 2024

CUNHA, Maria Isabel . O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 11-26.

KOEHLER, Solange Ester. A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MASETTO, Marcos T. (Org.). Docência na universidade. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Maiara Lopes da. Desvalorização das condições do trabalho docente: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016 .

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

PROJETO DE EXTENSÃO “CLUBE DO LIVRO”: UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS LITERÁRIOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Virginia Celia Pessoa de Freitas¹
João Lucas da Silva Souza²
Maria Luiza de M P da Silva³

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa Retratos do Brasil 5 (2020) aponta que apenas 52% dos jovens entrevistados se consideram leitores, um decréscimo de 4% em relação ao levantamento de 2015. Frente a isso, no sentido de aumentar esse percentual quantitativa e qualitativamente, os clubes de leitura em instituições escolares se dispõem a enfrentar o desafio de fornecer o espaço necessário para a troca de ideias entre esses leitores já existentes. Tais práticas são definidas por Cosson (2013) como instrumento que visa a fundamentar e sistematizar as práticas de letramento literário. O autor defende que o planejamento estratégico de momentos de partilha das leituras é fundamental para o leitor em formação.

Ademais, em seu conhecido ensaio intitulado “O direito à literatura”, escrito em 1988, Antonio Candido defende a literatura como um direito

1 Mestre pela Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP, virginiafreitas@recife.ifpe.edu.br

2 Estudante de Curso de Ciência da Computação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, jlsouza13@gmail.com

3 Estudante do Curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, luzamedeiros0511@gmail.com

humano básico, tendo em vista que garante a integridade espiritual, sendo fator indispensável à humanização. Sobre a função humanizadora da literatura, o autor argumenta:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p.188)

Portanto, as instituições de ensino são, certamente, um lugar privilegiado na garantia desse direito inalienável: o direito à literatura.

Além disso, a terceira competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz respeito ao repertório cultural, indicando o papel da literatura na formação do discente: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” Sob essa perspectiva, práticas de fomento à leitura de textos literários como o projeto de extensão “Clube do Livro” se apresentam como uma tentativa de assegurar esse direito educacional básico.

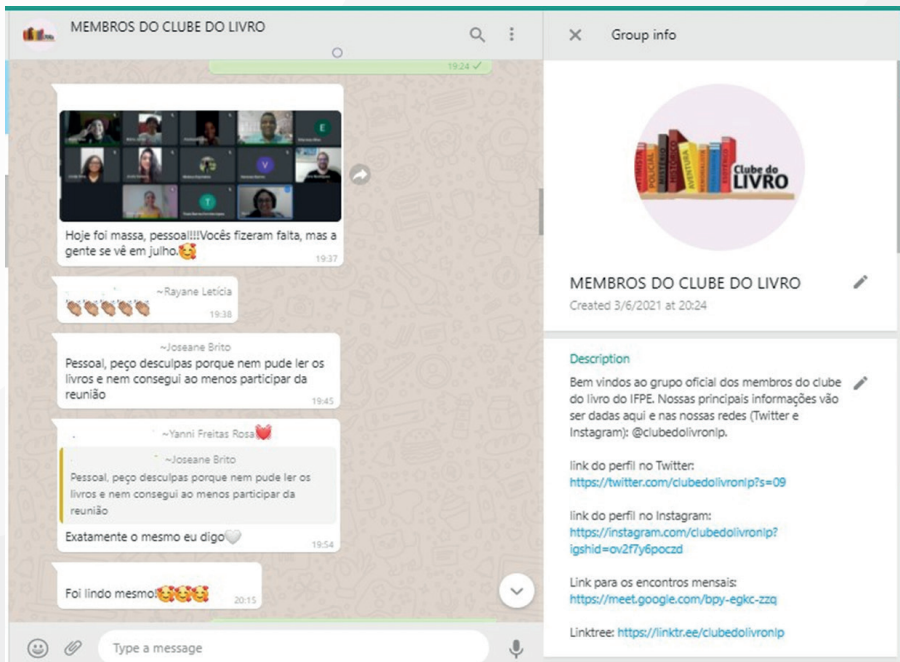
A existência do Clube do Livro já é bastante antiga no IFPE - campus Recife. Contudo, só foi cadastrado oficialmente como um projeto de extensão no ano de 2019. Mesmo assim, era uma iniciativa pequena, isolada dos outros *campi* do instituto. Devido a isso, em 2021, o nosso desafio foi expandir o clube de leitura para cinco outros *campi* do IFPE, quais sejam; Cabo de Santo Agostinho, Barreiros, Palmares, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão.

Assim, o presente trabalho relata um pouco da troca de ideias entres docentes e discentes de vários *campi*, a qual foi viabilizada pelos encontros desse grupo de leitura do IFPE. Este estudo relata também as estratégias utilizadas para promover oficinas sobre clubes de leitura para favorecer a formação continuada para professores-coordenadores de novos clubes de leitura em outras instituições de ensino.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

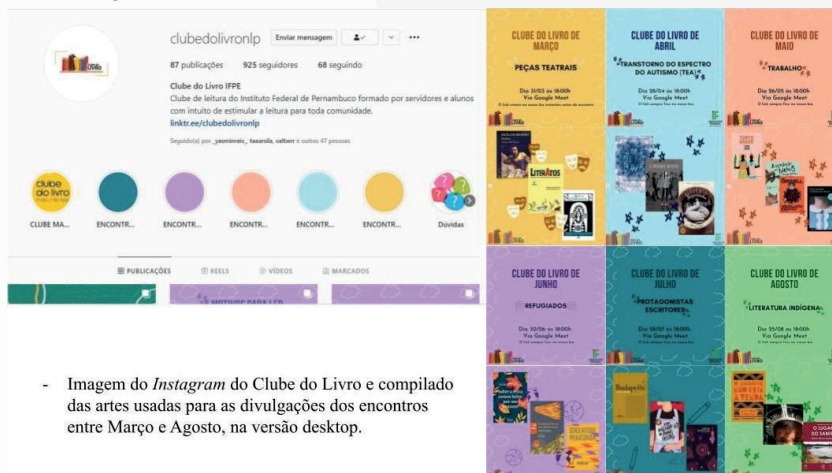
Em reuniões semestrais, foram elencadas, pelos os colaboradores, as temáticas e as obras para os meses seguintes. Tal escolha levou em consideração as datas comemorativas do calendário nacional e internacional. Algumas datas comemorativas foram: “Dia Mundial de Conscientização do Espectro Autista”, “Dia Internacional dos Refugiados” e “Dia do Trabalhador”. Ao todo, foram sugeridos 24 livros, três obras para cada tema discutido nos oito encontros mensais. A curadoria dessas obras se deu a partir de discussões entre os docentes e discentes extensionistas dos seis *campi*. Dessa forma, mês a mês, a divulgação dos livros sugeridos era feita nas redes sociais do Clube e nas redes sociais oficiais do IFPE. O cronograma de divulgação de temas e obras recomendadas contemplava também o grupo de membros do *Whatsapp*, o que favoreceu maior proximidade entre os participantes.

Imagem do grupo com os membros e colaboradores do clube na versão web do Whatsapp.



Fonte: Os autores.

Imagem do Instagram do Clube do Livro



- Imagem do *Instagram* do Clube do Livro e compilado das artes usadas para as divulgações dos encontros entre Março e Agosto, na versão desktop.

Fonte: Os autores.

É válido ressaltar que essa ferramenta foi muito importante para ampliar quantitativa e qualitativamente o número de pessoas impactadas pelo projeto. Através do *Instagram*, os participantes puderam realizar discussões sobre os temas e ter acesso ao *linktr.ee*. Com isso, todos os membros internos e externos puderam encontrar facilmente os *links* para os textos e para a inscrição no I Seminário do Clube do Livro do IFPE, na plataforma Even3. Já *Twitter*, foi importante para socializar os diários de leituras virtuais, as CRs (abreviação do termo em inglês *currently reading*, que significaria, literalmente, em português: lendo atualmente). Desse modo, todas essas estratégias fomentaram reflexões e informações relevantes sobre os escritores e sobre suas obras.

Imagem do Linktr.ee do Clube do livro



Fonte: Os autores.

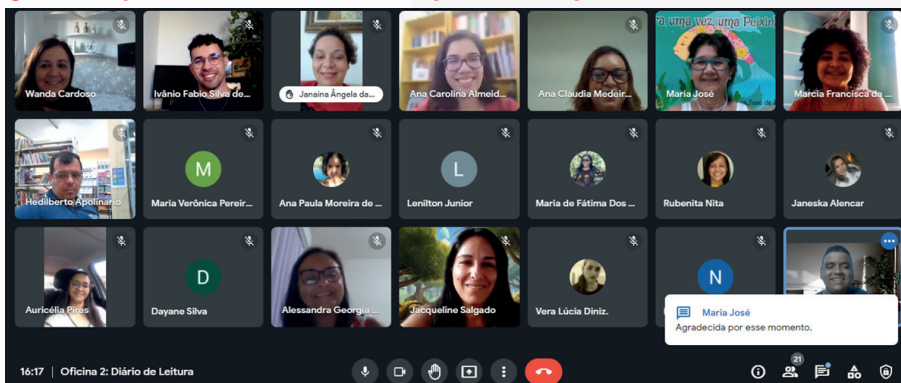
Imagem do Twitter do Clube do livro



Fonte: Os autores.

Os encontros do Clube do Livro aconteceram na última quarta-feira de cada mês. As reuniões foram abertas ao público e mediadas conjuntamente por docentes orientadores e discentes extensionistas do projeto, a fim de auxiliar o andamento dos debates. Tendo em vista a manutenção do distanciamento social oriundo da pandemia de COVID-19 e a dificuldade de deslocamento entre os seis campi, os encontros foram on-line na plataforma de encontros virtuais do *Google*, o *Google Meet*. Algumas obras discutidas foram: "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna; "Ordem dos Cavaleiros do Setestrelô" do grupo pernambucano LiterAtoS, do Campus Vitória de Santo Antão; "Passarinha", de Kathryn Erskine; "Torto Arado", de Itamar Vieira Júnior; "Canção de Ninar", da Leila Slimani; "Revolução dos Bichos", de George Orwell; e "Baratas", da Scholastique Mukasonga, escritora tutsi de Ruanda.

Imagem de registro da reunião do mês de Agosto no Google Meet.



Fonte: Os autores.

Por fim, o projeto vivenciou duas etapas fundamentais para o compartilhamento de experiências. A primeira foi o I Seminário do Clube do Livro, o qual integrou a programação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) do IFPE. Esse evento ocorreu remotamente em Novembro de 2021, no Youtube do Núcleo de Língua Portuguesa do Campus Recife. No período da manhã, foi exibida uma Mesa-redonda “Os clubes de leitura como espaço para a formação do leitor literário”, com a participação dos professores convidados: Luzia de Maria e Clécio Bunzen. Houve um total de 302 inscritos e mais de 600 visualizações.

Imagem do YouTube do NLP- Campus Recife



Fonte: Os autores.

Já no período da tarde, foram ministradas quatro oficinas: “Como implementar um clube de leitura na escola?”, com 90 inscritos; “Como utilizar o Diário de leitura para a formação do leitor literário?”, com 90 inscritos; “A importância da subjetividade do leitor para o letramento literário.”, 58 inscritos; e “Poesia de autoria feminina: leitura e inserção no ambiente escolar e clubes literários.”, com 36 inscritos.

Imagem de registro da oficina sobre diário de leitura no Google Meet.



Fonte: Os autores.

3 RESULTADOS

Os resultados do Clube do Livro do IFPE foram positivos e expressivos, tendo em vista o cumprimento das ações planejadas e o sucesso da experiência. A interação entre os membros participantes e os extensionistas foi fundamental, visto que o diálogo, mesmo não sendo presencial, foi de extrema importância para o andamento e aplicação do projeto. Por intermédio de obras com diversos temas, os múltiplos caminhos para a discussão favoreceram o diálogo dos estudantes, mesmo que em cidades diferentes. A variedade de temáticas durante todos os meses proporcionou a percepção de diferentes pontos de vista. Além disso, fomentou o respeito entre opiniões diversas e interpretação do ponto de vista de outrem.

Dessa forma, é possível afirmar que atingimos os objetivos propostos, inclusive a promoção do I Seminário do Clube do Livro, o nosso evento on-line de formação de professores. Nele, realizamos uma mesa-redonda

e quatro oficinas sobre aspectos teórico-metodológicos relacionados à implementação de clubes de leitura em instituições de ensino. Essas atividades impactaram, até o momento, mais de 900 docentes da rede de ensino do estado de Pernambuco. Em razão disso, novos clubes de leitura foram implementados, não apenas em outros *campi*, mas em várias escolas estaduais.

Conclui-se, portanto, que o projeto cumpriu os seus objetivos propostos. O projeto conseguiu alcançar a comunidade de discentes de vários campi do IFPE, além de realizar um processo formativo com docentes e ainda agregar na comunidade como um todo. Por meio dos encontros, o Clube favoreceu não apenas o letramento literário, mas também o relacionamento intercampi, mesmo em contexto de distanciamento social. Além disso, como já foi provado, o caráter agregador do Clube do Livro não se limita apenas no desenvolvimento literário e de pensamento crítico, mas também ajuda na socialização e facilitação do processo de leitura, que se torna mais dinâmico e prazeroso.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE EXTENSÃO SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Alice Fernanda Soares Silva¹
Tatiely Francisca Fausto Marcolino²
Cleonides Silva Dias Gusmão³
Denise Pereira dos Santos⁴

1 INTRODUÇÃO

É de suma importância a fundamentação científica para a organização de planos de aula, planos pedagógicos, embasamento do trabalho docente, considerando o desenvolvimento e necessidades do aluno. Com isso em mente, foi desenvolvido o curso de extensão: “Formação de Professores: Desenvolvimento na Infância a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, baseado nas aulas dois, quatro e cinco do livro *As Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia*. Nesse contexto, o presente

1 Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE, alice.fernanda@ufape.edu.br

2 Graduanda do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE, tatiely.marcolino@ufape.edu.br

3 Doutora em Psicologia Social pela da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cleonides.silva@ufape.edu.br

4 Doutora em Psicologia Social pela da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, denise.pereira@academico.ufpb.br

trabalho tem como objetivo apresentar como o curso foi realizado e destacar sua importância para a prática docente e a formação de professores.

Esse projeto buscou promover uma articulação entre teoria e prática, possibilitando aos professores em formação uma compreensão mais aprofundada dos processos de desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. O contato direto com os conceitos de Vigotski proporcionou aos participantes do curso a oportunidade de refletir sobre o conteúdo teórico relacionado ao desenvolvimento humano, assim como sobre suas próprias práticas pedagógicas, com o objetivo de melhor atender às necessidades dos alunos. Dessa forma, o curso não só enriqueceu a formação acadêmica dos participantes, como também proporcionou ferramentas concretas para uma atuação mais eficaz e sensível às particularidades do desenvolvimento infantil.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Projetos como este desempenham um papel fundamental na formação da equipe de discentes de uma equipe executora, proporcionando experiências enriquecedoras que são essenciais para o desenvolvimento de uma base sólida para sua formação acadêmica e científica. A prática, ao permitir que os estudantes se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, favorece a internalização de conceitos e teorias de forma mais significativa e duradoura. Dessa maneira, a implementação de projetos práticos não apenas beneficia os discentes de licenciatura, mas também contribui para o aprimoramento contínuo de docentes já atuantes, fortalecendo suas habilidades pedagógicas e científicas.

O curso contou com a coordenação da professora Cleonides Silva Dias Gusmão e a vice-coordenação da professora Denise Pereira dos Santos. A equipe organizadora foi formada por seis discentes graduandos do curso de Licenciatura em Letras e contou com a participação de cerca de 20 alunos de cursos de licenciatura e professores atuantes. Foram realizados três encontros com os participantes, e para cada encontro houve uma reunião de planejamento com a equipe organizadora. O curso teve duração de 3 meses, em todos os meses eram destinadas pelo menos uma atribuição para cada um dos integrantes da equipe organizadora.

Os discentes da equipe organizadora ficaram responsáveis por: escrita da ata, fazer posts para o instagram do curso, anotação dos feedbacks dos participantes e mediação do encontro. Durante os encontros com os participantes também foram discutidos casos que tinham o objetivo de aproximar a teoria da prática.

Os encontros eram realizados de forma virtual, contava com a mediação de um ou dois alunos integrantes da equipe organizadora e com o auxílio e comentários das professoras e coordenadoras do curso: Cleonides Silva Dias Gusmão e da Denise Pereira dos Santos. Antes de cada encontro, havia uma reunião com a equipe de discentes da equipe organizadora e as coordenadoras do curso para o planejamento do encontro com todos os participantes do curso. Nessa reunião, foram definidas a forma de organização, mediação e utilização de métodos para instigar o debate em cada encontro com os participantes do curso. Também eram delineadas as responsabilidades de cada participante e realizada a avaliação dos encontros passados, discutindo o que foi bom e o que poderia melhorar.

O trabalho realizado durante o curso gerou discussões que contribuíram para a consolidação dos conhecimentos teóricos. Durante o curso, teve-se a oportunidade de ouvir experiências vivenciadas por outras pessoas, o que ajudou a ilustrar a teoria Histórico-Cultural defendida por Vigotski.

No primeiro encontro, referente à segunda aula, foi colocado para discussão o tema: “fundamentos da pedologia”, iniciando o assunto acerca do desenvolvimento da criança, que seria temática retomada nos próximos encontros também. Nesse encontro, foram discutidos o conceito de pedologia, as principais leis do desenvolvimento infantil e as divisões e classificações das teorias do desenvolvimento. No segundo encontro, foi discutida a quarta aula, com o tema: “O problema do meio na pedologia”, neste encontro discutiu-se a influência e impacto do meio no desenvolvimento de cada indivíduo. Por fim, no terceiro encontro, referente a quinta aula, com o tema: “Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança”, que aborda as mudanças e etapas pelas quais a criança passa em seu processo de desenvolvimento, e as principais leis que regem o desenvolvimento psicológico na infância.

Em suma, o projeto “Formação de Professores: Desenvolvimento na Infância a partir da Psicologia Histórico-Cultural” demonstrou a importância

para a formação de professores e para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e o entendimento sobre o desenvolvimento humano. Através das discussões e experiências compartilhadas, os participantes puderam fortalecer sua compreensão sobre a relação e importância do ensino para o desenvolvimento infantil e sobre a necessidade de uma prática pedagógica fundamentada cientificamente. A experiência proporcionada pelo projeto não apenas enriqueceu a formação dos discentes e docentes envolvidos, mas também reforçou a importância de projetos colaborativos e práticos para a evolução contínua da educação e do desenvolvimento profissional dos educadores.

3 RESULTADOS

O curso de extensão promoveu um aprimoramento substancial das competências pedagógicas dos educadores e profissionais da educação, conforme evidenciado pelos feedbacks dos participantes. Esses feedbacks demonstraram uma mudança de perspectiva em relação ao desenvolvimento humano e a importância do ensino nesse processo. Os participantes reconheceram a necessidade de reformular suas estratégias pedagógicas para alinhar as especificidades das etapas do desenvolvimento infantil.

Aprofundando a discussão teórica, a troca de experiências permitiu uma maior compreensão dos ciclos de desenvolvimento infantil e reforçou a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas a essas etapas. O curso enfatizou a relevância de considerar o contexto sócio-histórico e as vivências pessoais das crianças, evitando, assim, estímulos inadequados ou prematuros. Essa abordagem não apenas promoveu um ambiente educacional mais eficaz e responsivo, mas também valorizou a individualidade de cada aluno, contribuindo para práticas mais inclusivas e respeitosas dos diferentes ritmos de aprendizagem.

Além disso, o intercâmbio de ideias entre os participantes fomentou uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas tradicionais, abrindo espaço para uma educação mais inclusiva e alinhada com as particularidades de cada fase do desenvolvimento. O curso demonstrou, na prática, o impacto positivo da Psicologia Histórico-Cultural na formação docente, estimulando os educadores a repensarem suas abordagens e a adotarem

metodologias que considerem tanto os aspectos individuais quanto os coletivos do processo de ensino-aprendizagem.

4 REFERÊNCIAS

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

REFLEXÕES SOBRE SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS DE UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Isabel Karolliny Felix Lira¹
Maria Aparecida Porfírio Bernardino²
Cleonides Silva Dias Gusmão³
Denise Pereira dos Santos⁴

1 INTRODUÇÃO

Entendemos que o desenvolvimento infantil, segundo a perspectiva de Lev Vygotsky, é compreendido como um processo dinâmico e socialmente mediado, onde a interação com o ambiente e com outras pessoas desempenha um papel crucial na formação das funções cognitivas (Vygotsky, 2018). Por esse motivo, o presente trabalho explora as reflexões dos saberes sobre desenvolvimento infantil e a prática pedagógica a partir da *Psicologia Histórico-Cultural* vivenciadas no âmbito de um curso de extensão, o qual

1 Graduada pelo Curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, isabelkarolliny00@gmail.com

2 Graduada pelo Curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, maporfirio01@gmail.com

3 Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, cleonidessdias@gmail.com

4 Professora do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, denise.pereira@academico.ufpb.br

teve o objetivo de proporcionar um espaço para licenciados, professores e profissionais da educação discutirem e refletirem sobre o desenvolvimento infantil na ótica da referida teoria, assim como, destacar a importância do ensino planejado como mediador fundamental desse processo.

Dessa maneira, o nosso trabalho visa enfatizar a importância da teoria histórico-cultural para o processo de desenvolvimento humano e educacional, tendo em vista que, ela centraliza e valoriza o papel da escola e do professor, ressaltando ainda, a importância de práticas pedagógicas cuidadosamente planejadas para construção de uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem ser organizadas intencionalmente para promover uma educação que possibilite o alcance das máximas possibilidades de desenvolvimento, mediado pela atividade de ensino (Asbahr, 2013).

Nesse sentido, o aprofundamento na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural se mostra essencial para a formação de professores comprometidos com uma educação que busque o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, tendo em vista que, o professor, ao organizar e planejar suas atividades de ensino, consegue promover maior liberdade e autonomia, gerando assim, seu crescimento profissional e uma efetividade significativa na aprendizagem dos estudantes Vasconcellos (2002).

Desse modo, o nosso trabalho pretende evidenciar de que forma os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural proporcionam uma visão mais integrada e dinâmica do desenvolvimento infantil, buscando ainda, instigar professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes, reflexivas e eficazes, voltadas para o pleno desenvolvimento dos alunos.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O desenvolvimento psicológico é um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura. Esse é um sistema complexo que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos (pág 93)

Desse modo, o projeto de extensão intitulado “Formação de Professores: Desenvolvimento na infância a partir da Psicologia Histórico Cultural”, desenvolvido entre um público de graduandos e profissionais da educação, por meio de encontros virtuais, visou fortalecer o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Histórico-Cultural por meio de debates e discussões. Uma vez que a psicologia vinculada ao ambiente escolar colabora de forma significativa para criação de um espaço que enxergue a individualidade de cada estudante, propiciando um meio com relações saudáveis e estímulos que favoreçam o desenvolvimento.

Outrossim, infelizmente, tópicos como esse, nem sempre tem o destaque necessário ao longo dos cursos de licenciaturas, entretanto, assim como enfatizado anteriormente, são de extrema necessidade e importância para obter um melhor desempenho do desenvolvimento dos estudantes, porém, para que isso aconteça, é necessário que os profissionais da educação tenham conhecimento intrínseco a respeito do assunto.

A partir disso, o projeto mobilizou reuniões mensais que proporcionaram debates mediados acerca dos capítulos X, do livro “As sete aulas de Vitovsky”, através das discussões, os participaram se reiteraram, de forma aprofundada, em assuntos que favoreceram uma reflexão crítica do desenvolvimento infantil, abordando e problematizando tópicos importantes e contextos adequados para uma melhor interação do estudante com o meio, identificando erros na prática docente que são normalizados no contexto escolar, mas acabam, por muitas vezes, dificultando à evolução dos estudantes. Através do projeto, os participantes tiveram a oportunidade de entender a complexidade e a heterogeneidade do desenvolvimento psicológico e como seus papéis, enquanto professores e futuros professores, podem contribuir de forma significativa no desempenho de cada aluno, visto que, a sala de aula deve proporcionar aos estudantes um espaço para sua evolução de forma coerente com as etapas do seu desenvolvimento.

Isso posto, é evidente que o projeto permitiu um olhar mais atento e cauteloso para o desenvolvimento, além de entender a extrema importância desse desenvolvimento na infância, visto que, ele vai perpetuar, de alguma forma, por toda vida dos indivíduos e, por meio dos encontros, os participantes enriqueceram sua atenção e reflexão a questões como essas, passando a criar/intensificar um olhar mais crítico e cauteloso quanto a isso.

3 RESULTADOS

Em suma, portanto, foi possível perceber que, a partir da abordagem realizada da teoria histórico-cultural no projeto de extensão, contribuiu para uma visão mais abrangente e integrada do desenvolvimento infantil, por partes dos licenciandos, professores e profissionais da educação, os quais, por sua vez, foram impulsionados a construir meios para promoverem um desenvolvimento pleno dos estudantes através de atividades de ensino organizadas e planejadas em atender as necessidades individuais dos alunos, permitindo com tais estudantes, consigam, então, desenvolver suas máximas possibilidades de desenvolvimento e a alcançarem níveis psicológicos superiores.

4 REFERÊNCIAS

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Primeira aula. O objeto da pedologia. In.: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ASBAHR, F. S. F. & NASCIMENTO, C. P. (2013) **Criança não é manga, não amadurece**: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. Psicologia: Ciência e Profissão.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Renata da Silva Leite¹
Sirlene Barbosa de Souza²

INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica promove a aproximação dos licenciandos com as escolas de Educação Básica, promovendo o aperfeiçoamento do currículo acadêmico e o conhecimento dos residentes a respeito da realidade das salas de aula, futuro campo de atuação. O relato que se segue buscou sintetizar as experiências de observação, reflexão e aprendizado ao acompanhar a preceptora Gisélia Ramos e sua turma de 1º Ano, nos detendo principalmente aos aspectos da etapa da alfabetização e letramento e na elaboração de sua prática pedagógica.

Para fundamentar as observações utilizamos as ideias de Ferreira (2007), onde a autora nos convida a refletir sobre a fabricação das práticas docentes e suas singularidades no contexto escolar. Seguindo essa temática, utilizamos Souza e Ferreira (2019) ao pensar sobre o “saber ser” e o “saber fazer” dos professores frente às suas trajetórias e vivências como definidores de suas práticas pedagógicas, dentre outros autores. Além da

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. renata.sleite@ufrpe.br

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. sirlene.souza@ufrpe.br

síntese do que foi vivenciado, destaca-se, ainda, para a importância do programa para a formação inicial de pedagogos.

DESENVOLVIMENTO

Durante o período como residente, acompanhei a professora Gisélia Ramos em sua turma de 1º Ano na Escola Municipal Vila São Miguel, Afogados, Recife-PE. As visitas ocorriam uma vez por semana e as observações se ocupavam da análise e compreensão do seu fazer pedagógico, práticas de alfabetização e letramento, escolhas e estratégias de metodologias de ensino praticadas pela professora em sala de aula. O trabalho contou ainda com as orientações da professora Coordenadora de Área, Sirlene Souza, com a elaboração de relatórios mensais, encontros de formações e demais atividades que contribuía para a construção do aporte teórico.

Os primeiros contatos com a turma destacaram uma rotina bem estabelecida, focada na autonomia e segurança dos alunos. Composta por 22 alunos em diferentes níveis de escrita, a turma era participativa e afetuosa. A organização e boa estrutura refletiam o esforço da professora Gisélia, que mencionou ter levado tempo considerável para implementar a rotina com sucesso. A prática da professora demonstrava atenção à heterogeneidade dos alunos, respeitando e explorando conhecimentos prévios, e oferecendo propostas e atividades que permitiam a participação e o avanço de todos.

Uma das primeiras atividades do dia era a leitura de um livro de literatura, que Gisélia valorizava bastante, fato evidenciado pela organização da sala com cartazes e um cantinho de leitura acessível aos alunos. A preceptora frequentemente lia livros ou contos antes de começar a aula, e as crianças interagiam comentando as histórias. A leitura geralmente se relacionava com o tema da aula e, por vezes, utilizava a televisão como suporte. Gisélia integrava a leitura ao ensino da escrita, alinhando-se à perspectiva do “alfabetizar letrando” (Soares, 1998), com atividades significativas, desafiadoras e reflexivas como produção de pequenos textos, trabalho com diferentes gêneros textuais e uso de jogos e brincadeiras lúdicas.

É válido pontuar que a professora muitas vezes atuava em parceria com a bibliotecária, ora levando os alunos até a biblioteca, ora recebendo o momento de contação de histórias na sala de aula. Comumente, após as leituras, a proposta de atividade trazia uma parlenda, quadrinha ou outro texto curto escrito em uma cartolina. Com esse material a professora possibilitava a leitura coletiva, interação e o aprendizado. As crianças eram chamadas ao quadro para identificar letras ou palavras no texto, todas se animavam para participar. Após a aula, o texto era fixado em uma das paredes da sala para que os alunos pudessem acessar em outros momentos.

A professora explicou que o seu investimento em atividades com os gêneros mencionados era uma proposta da Rede Pública de Recife e da Escola Vila São Miguel. Nessas e em outras conversas, Gisélia Ramos demonstrava bastante propriedade sobre seu planejamento e propostas de aula, revelando que a singularidade da sua prática pedagógica era resultado da junção de muitos saberes: o que estava proposto nos documentos reguladores, da filosofia da escola, de seus conhecimentos, experiências e vivências pessoais. O que nos remete ao texto de Ferreira (2007) ao citar Perrenoud (1993) aponta que, a prática docente possui características particulares que envolvem planejamento e improvisação, além da racionalidade técnica, afirmando que para o professor desenvolver suas competências é necessário agregar diferentes saberes.

Após apresentar a parlenda aos alunos a professora apresentava fichas bem contextualizada que permitiam aos alunos construir pequenos textos, identificar palavras e trabalhar a autonomia, sistematizando o que foi trabalhado. Esse momento do uso de fichas, assim como outros relatados aqui, foi bastante importante para minha formação pois representou uma virada de chave ao compreender que não há atividade ou prática ultrapassada, porém é necessário que o professor planeje bem a sua aula e esteja seguro da intencionalidade de sua proposta, visando alcançar o êxito nos seus objetivos.

Outra atividade frequentemente desenvolvida planejada, articulada e variada era a utilização de jogos voltados para a alfabetização. Segundo Kishimoto (2003), o uso do jogo em sala de aula potencializa a construção do conhecimento por meio da ludicidade, mas exige a oferta de estímulos externos e a troca com os pares, além da sistematização dos

conceitos trabalhados em outras atividades e situações. Nessa direção, acompanhei o desenvolvimento do bingo das palavras que rimavam e a variação de estratégias utilizada pela professora ao trabalhar com esse jogo: Ora a professora mostrava apenas a imagem para que os alunos pronunciassem os nomes das figuras e decidissem se rimava ou não, ora a professora pronunciava em voz alta seus nomes, para que ouvissem e identificassem a rima.

Pudemos observar que a preceptora possuía domínio e conhecimento sobre o jogo, variando a brincadeira e explorando diferentes níveis de conhecimentos que permeavam a turma. Outro jogo simples utilizado por ela foi o sorteio de palavras para que eles as escrevessem no quadro. A docente separava palavras já trabalhadas e conhecidas pelos alunos em dois grupos: palavras complexas, para os alunos que estavam em um nível de leitura e de apropriação do SEA (doravante sistema de escrita alfabética) mais avançado, e o segundo grupo de palavras simples, para os alunos que estavam pré-silábicos ou silábicos com valor sonoro.

Nessa proposição, o aluno sorteava a palavra sem vê-la, a professora pronunciava e ele a escrevia no quadro. Após a escrita, os colegas confirmavam se estava correta, caso houvesse erro, identificavam juntos e refletiam sobre a forma correta de grafá-la. Todos participavam e se engajavam na atividade. É válido pontuar que a atividade se estendiam para além do jogo: haviam momentos de escrita, trabalho com fichas e alfabeto móvel, além da atividade de casa retomando os conteúdos vistos em sala e sistematizando os conceitos trabalhados com jogos e brincadeiras. Outro aspecto importante que chamou atenção na atuação da professora era seu conhecimento sobre a situação dos alunos, tanto a nível de escrita quanto a nível pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Residência Pedagógica (PRP) é uma importante conexão entre a universidade e a escola pública, sendo um passo inicial para a valorização das pesquisas acadêmicas e sua relação com a prática docente. Participar do PRP permitiu-me aproximar da realidade escolar e da prática pedagógica, aprimorando minha visão de pesquisadora. Com orientação

prévia e um arcabouço teórico inicial, busquei entender a prática pedagógica da preceptora observada, suas particularidades e a relação entre teoria e prática, além de conhecer melhor a etapa educacional, o processo de alfabetização e o funcionamento da escola.

De modo geral, considero que a experiência como residente foi muito rica para minha formação. Conhecer e acompanhar Gisélia foi como visitar uma obra de Paulo Freire: encontrei uma profissional que abraçou a missão de ensinar, comprometida com a educação e com seus alunos, competente, rigorosa, amorosa e, principalmente, esperançosa. Para além dos ensinamentos do campo pedagógico e especificamente da alfabetização a preceptora me inspirou por ser um exemplo de êxito, por fazer a diferença onde estava e com o que tinha a sua disposição, acreditando e incentivando seus alunos.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). Formação continuada de professores. 1a ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano escolar como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE,

ELIANA Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-78.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito, SOUZA, Sirlene Barbosa de. O “saber ser” e o “saber fazer” de duas professoras dos anos iniciais: O gênero profissional em questão. *Educação em Foco*, v.22, n.37, p. 50-72, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor/ Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS ESPAÇOS DE FALTA NA IDENTIFICAÇÃO DOCENTE NA RMR (2013-2023)

Priscylla Karollyne Gomes Dias¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A formação continuada de professores/as tem sido um dos principais focos de pesquisa e políticas educacionais nas últimas décadas, especialmente no contexto da educação básica. No entanto, muitas dessas investigações tendem a desconsiderar os espaços de falta na identificação plena do sujeito docente, o que demonstra um campo de lacunas significativas para compreender a contribuição efetiva da subjetividade no âmbito da profissionalidade docente. A partir da perspectiva teórica discursiva e pós-estruturalista da Teoria do Discurso (TD) este trabalho busca problematizar a relação entre formação continuada e os espaços de falta na identificação docente a partir de pesquisas produzidas na última década na Região Metropolitana de Recife (RMR). O período de análise compreende os anos de 2013 a 2023, e a base de dados selecionada para a pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo central deste estudo é investigar como as pesquisas desenvolvidas sobre formação continuada de professores/as, no período

1 Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (Capes/PPGedu/UFPE), pkarollyne27@gmail.com

de 2013 a 2023, lidam com os espaços de falta na identificação do sujeito docente. Busca-se também identificar possíveis contribuições dessas lacunas para o processo de formação continuada de professores/as.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica e documental na plataforma BDTD. Utilizamos como termo-chave a “formação continuada” e selecionamos o filtro de período de publicação entre 2013 a 2023. Um outro critério que utilizamos para selecionar os trabalhos para compor o *corpus* de nossa pesquisa foi a investigação ter como foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e se voltar para professores/as que atuam em sala de aula regular. A análise seguiu os preceitos da TD em diálogo com a Análise do Discurso (AD), tal como proposto por Gustavo Oliveira (2018); também admitimos as contribuições de alguns conceitos psicanalíticos como a compreensão da relação entre falta e desejo (Dias, 2019; Lacan, 2014, 2016; Glynos, 2001; Oliveira, 2018). A partir da revisão de literatura realizada, observou-se que grande parte das pesquisas sobre formação continuada tem como foco a atualização pedagógica e a adequação às novas demandas curriculares. Percebemos que os trabalhos, em sua maioria, não defendem a formação continuada como um espaço de conflito identitário e de interrogação sobre a completude do sujeito docente; pelo contrário, reivindicam em suas análises o preenchimento da falta de sentido que os cursos de formação continuada demonstram na identificação do sujeito, seja promovendo abordagens que tenham a ver com a realidade dos sujeitos participantes desses cursos, seja propondo reflexões que comportem certa plenitude na estrutura política de formação continuada. Sendo assim, a TD permite problematizar a formação docente como um processo aberto, no qual a falta – entendida como a ausência de uma identidade fixa e plenamente realizada – constitui um elemento central (Lopes; Borges, 2015). Na perspectiva lacaniana, essa falta é fundamental para a construção do desejo, que move o sujeito docente em direção a novas aprendizagens e reflexões sobre sua prática (Dias, 2019; Glynos, 2001; Oliveira, 2018). Ao analisar os trabalhos do período de 2013 a 2023, percebemos as formas como a ausência de uma

identificação plena do sujeito docente é tratada ou ignorada. Sendo assim, identificamos que as lacunas nas investigações refletem certa dificuldade em reconhecer a incompletude da identidade docente e a importância da falta para o processo de formação continuada.

3 CONCLUSÕES

Espera-se que este estudo revele uma carência nas pesquisas de formação continuada em relação ao tratamento dos espaços de falta na identidade docente. A análise desenvolvida a partir da abordagem discursiva e pós-estrutural, em diálogo com a psicanálise lacaniana, pode contribuir para uma abordagem mais complexa e sensível ao processo de formação dos professores/as, reconhecendo a constituição do sujeito como um processo contínuo e inacabado. As pesquisas sobre formação continuada na RMR, ao não reconhecer a falta como parte constitutiva do sujeito, deixam de lado questões centrais para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. Este estudo sugere possibilidades de reflexões para compreender a formação docente como um espaço de criação e reconstrução de identidades em constante movimento.

4 REFERÊNCIAS

GLYNOS, J. Fantasy and Identity in Critical Political Theory. **Filozofski vestnik**, vol. 32, n. 2, p. 65–88, 2011. Disponível em: <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3233/2950>. Acesso em: 9 set. 2019.

LACAN, J. **Nomes-do-Pai**. Tradução de André Telles. Revisão técnica de Vera Lopes Besset. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. – (Série paradoxos de Lacan)

LACAN, J. **O Seminário, Livro 6: o desejo e sua interpretação**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Claudia Berliner. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507 jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

OLIVEIRA, G. G. S. de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora Universitária, 2018, p. 169-216.

TECER(SE) DE TEIAS, TRILHAS E “NÓS”: REFLEXÕES COSTURADAS ENTRE(AS)LINHAS DA HOSPITALIDADE E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO TECIDO ESCOLAR

Alisson Clauber Mendes de Alencar¹
Carla Patrícia Acioli Lins²

1 INTRODUÇÃO

Esse texto é ponto, é fio, é nó, é coberto, é retalhos, é verso, é rima, é poema, é acolhimento de avó, é braço docente. , é marrom nas cabeças, é uma música repentina, é uma escola social. , é um denego educacional ético, é uma estrutura acadêmico-social viva de perspectivas e desafios acolhidos. É um fio poético de profissionalidade docente tecido a partir da Pedagogia da Hospitalidade em um pensamento em movimento cotidiano.

É um exercício mental, físico e sensível na busca pela experiência, pelo sentido, pela tela, pelo verso, estudando em busca de criar uma construção de compartilhamento de conhecimento que possa nos ajudar no trabalho, na prosa e nas redes de afetos do dia a dia, diante dos

1 Mestre em Geografia pela UFPB. Professor da Educação Básica na rede municipal de Educação de Sumé - PB. **Doutorando do PPGEduc da UFPE-CAA**. Membro do Grupo de Pesquisa Discursos e Prática Educacionais - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5477277215976700. **Brasil**. E-mail: alisson.alencar@ufpe.br

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. **Professora do PPGEduc da UFPE-CAA**. Líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5477277215976700. **Brasil**. E-mail: carla.acioli@ufpe.br

desafios do viver e vivificar, caminhamos com falatitudes³ em busca e na construção duma Formação-Vivência docente enlinhada e alinhada com saberesfazeres dí'versos impregnados de tintas e linhas de hospitalidades e afetos. Na condição de professor da educação básica de escolas públicas e em nossa trajetória dentro das universidades, e de acordo com as ideias iniciais, trazemos como objetivo/indagação/tensionamento geral deste estudo: Quais são os saberesfazeres necessários para tecer-se e versar-se na Profissionalidade Docente entrelaçada por uma Pedagogia da Hospitalidade, sendo esta pautada sob a égide do encontro, acolhimento, afetividade e Poética Docente? E sim, é um objetivo que foi/está sendo nos perguntado.

Destacamos que existe uma literatura significativa que aborda os conceitos de Profissionalidade Docente e também, de Pedagogia da Hospitalidade, porém, quando nos debruçamos na pesquisa à procura dum referencial teórico, vimos que é bem escasso encontrarmos materiais acadêmicos que abordam e trazem a relação entre ambas terminologias. Fazer estas considerações e conexões entre as referidas categorias analíticas caracteriza-se como uma de nossas intenções.

Entendemos e somos defensores da ideia-ação de que não se pode pensar fazer educação sem acolhimento, sem o estabelecimento de vínculos entre aqueles e aquelas que vivificam os cotidianos escolares. É mais que necessário, estar afetado de alma e corpo, sermos corpoafecto e como diz Muylaert (2000) repleto de desejos e vontades de potência.

Diante da provocação primeira que nos movimenta e nos atravessa, associando esta aos nossos objetivos, geral e específicos, este estudo se centra e defendemos a seguinte compreensão: Uma profissionalidade que se atravessa ou se deixa atravessar pela hospitalidade é potente na medida em fortalece os vínculos, afetos, saberesfazeres e relações de solidariedade e acolhimento no cotidiano escolar. Estes gestos e atitudes corroboram para a criação de um ambiente educacional prazeroso, salutar, acolhedante, seguro, afetivo e respeitoso.

3 A escrita sem espaço entre as palavras é inspirada na atitude investigativa de Nilda Alves que corporifica e aglutina palavras tais como espaçotempo e teoriaprática (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna e ampliar as possibilidades de sentidos aos termos.

2 DESENVOLVIMENTO

Para nos apoiarmos teoricamente, acreditamos ser fundamental a construção de ações para Reinventar a Escola, como nos sugere Candau (2000), analisar os Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos Escolares, como nos alerta Alves (2008) e Ferraço (2023), entendendo O Trabalho Docente e seus elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, como nos escritos de Tardif e Lessard (2005), percebendo o Currículo, Território em Disputa e / em Redes, como nos asseguram Arroyo (2013) e Ferraço (2016).

Seguimos procurando A Hospitalidade Perdida, como aponta Montandon (2004), na hora que o sino da escola tocar, adentramos ao Intervalo para Hospitalidade, com uma leitura pedagógica, como fez Kops (2010), abrindo o Livro da Hospitalidade de Montandon (2004a), para prostrar Conversações, como fez e faz Deleuze (2010) e Diálogos como fez e faz Deleuze e Parnet (1998), pois percebemos o Cotidiano escolar como comunidade de afetos, como nas ideias de Carvalho (2009).

Para que os laços afetivos da hospitalidade façam-se presentes nos discursos e ações da/na trajetória da profissionalidade docente, torna-se fundante um olhar-sentir-escutar sensível as frestas, aos cochichos e as paredes lisas e ásperas da escola. E ao analisar, interpretar, refletir, problematizar e compreender este movimento, que é também, de (auto)formação e de (auto)conhecimento, estamos (re)escrevendo cartas, rotas e mapas que balizados no método de pesquisa da cartografia, com ancoramento nas conversações que acontecem de forma espontânea nos cotidianos das escolas, nas salas de aula, nos corredores, na hora do intervalo, na hora da entrada, na hora da saída, no momento de uma aula vaga e, também, no momento da aula, no dia de uma reunião, no dia de um planejamento. Assim sendo, estamos a tentar ‘carto-grafar’ gestos e conversas de gentes na/da escola.

A cartografia nas tessituras de Kastrup (2009) é uma metodologia de pesquisa que transcende os limites tradicionais da investigação. Ela se propõe a mapear, tatear, tecer e explorar territórios e tecidos subjetivos, enfatizando os processos, os encontros e os acontecimentos em detrimento dos objetivos pré-definidos.

Ao enveredar nossas análises pelo viés das trilhas cartográficas, intencionamos valorizar as experiências vividas do nosso campo de investigação, que é a escola, com propósitos de perceber a partir de olhares, sentires e escutas atenta às conversas e as relações que se dão no cotidiano escolar. Onde a artesanaria na confecção e produção das informações acontece “[...] em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

3 CONCLUSÕES

Um dos propósitos deste estudo é refletir sobre os encontros presentes na escola, encontros estes regados por afetações docente-discentes, entrelaçados por uma hospitalidade acolhedora e doce que nem rapadura, que fortalecem os vínculos, que também são duros como esse doce, e forjam aproximações, saberes-fazer com ensinagens-aprendizagens nos territórios educacionais.

Por se tratar de um trabalho repleto de costuras, (re)versos e nós, trazemos como análises discursivas e teóricas que os conceitos de profissionalidade e hospitalidade, enquanto, elementos construídos socialmente e historicamente, podem ser vinculados, costurados e atravessados por uma linha, sendo esta, entendida como a arte de saber (trans)formar as ações docentes em práticas de afetos, pautadas no convite ao encontro acolhedor, promovendo uma pedagogia da proximidade humana ancorada na caridade, na ética, no movimento, no respeito e na hospitalidade sendo cartografada por trilhas, fuxicos, olhares, caminhos, lentes, conversas e encontros entre o outro, o eu, os outros e os NÓS.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente; Hospitalidade; Cotidiano Escolar;

4 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2ª. edição, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ... **Currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisas com os cotidianos da Educação: problematizações e invenções de mundos**. Revista Educação em Questão, Natal, v.61, n.70, p.1-20, e-34627, out./dez, 2023.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KOPS, Darcy. **Intervalo para a Hospitalidade:** uma leitura pedagógica. Artigo no prelo. Gravataí/RS: Ulbra, 2010.

MONTANDON, Alain (Org.). **O livro da hospitalidade:** acolhida do estrangeiro na história e nas culturas. Tradução: M. Bagno & L. Zylberlicht,. São Paulo: SENAC. Obra original publicada em 2004a.

MONTANDON, Alain. **A Hospitalidade Perdida.** Trabalho apresentado ao NP 19 – Comunicação, Turismo e Hospitalidade do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Porto Alegre, RS, 2004.

MUYLAERT, Marília. **Corpoafecto: o psicólogo no hospital geral.** São Paulo: Escuta, 2000.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: RJ, 2005.

UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GRUPO TEMÁTICO FORMAÇÃO DOCENTE DE 2016 A 2021 DO EPEPE

Ana Paula Rodrigues Figueirôa¹
Catarina da Silva Souza²

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, tomamos os trabalhos publicados nos Anais dos Encontros de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE) como representativos da produção de pesquisa na Formação Docente. O ponto de partida é que esta produção tem sido um dos fatores de legitimação de um conhecimento válido na valorização profissional e na identidade docente. Considerando a temática que visa demonstrar as diversidades das construções científicas no âmbito da formação docente inicial nas diversas especificações. Justifica pelo fato do EPEPE já estar consolidado como evento na área educacional desde 2006, especificamente o eixo de formação docente. O EPEPE é realizado a cada dois anos pela Fundação Joaquim Nabuco, em parceria com outras instituições, que transitou pelo interior de Pernambuco, em Caruaru (2012) sob a coordenação de Ana de Fátima Abranches, Carla Acioly e Verônica Fernandes; Garanhuns

1 Graduada em Licenciatura em Educação Física e Doutora em Educação (UFPE) e Profa da ASCES-UNITA, anafigueiroa@asc.es.edu.br

2 Graduada em Licenciatura em Educação Física e Doutora em Educação (UFPE) e Profa da UFAPE, catarina.souza@ufape.edu.br

(2014) com a coordenação de Ana de Fátima Abranches, Patrícia Simões, Airon de Melo e Mônica Araújo, e em Petrolina (2016) com a coordenação de Cibele Rodrigues, Patrícia Simões, Luciana Marques e Ednaldo Torres. Um dos objetivos do EPEPE, é estimular a produção e difusão do conhecimento sobre educação no Estado de Pernambuco. Desta forma, a sua missão carrega a concepção inclusiva com os trabalhos para graduandos, pós-graduandos e profissionais na perspectiva da valorização das pesquisas na capital e no interior de Pernambuco. Os Anais do EPEPE estão no meio físico (*Compact Disc*) e digital (*site*). É nesta abrangência de temáticas-bases que se tem a problemática: Quais as temáticas/anos que são abordadas nos Anais do EPEPE de 2016 a 2021 em relação a formação docente inicial? Metodologicamente considerando os Anais físicos e digitais do EPEPE, foi realizado um levantamento que visou identificar os artigos publicados neste grupo e período que abordou a formação docente inicial independente da área formativa, e analisar como são interpeladas as temáticas nas suas áreas específicas. É uma pesquisa de revisão integrativa, referente às revisões que identifica, analisa, e sintetiza resultados de estudos, sendo importante para a temática abordada (Souza *et.al*, 2010). Com estudo exploratório e retrospectivo de natureza transversal, com abordagem qualitativa. Classificamos segundo sua ênfase temática com base nos títulos e resumos, visando identificar, e analisar, o conhecimento sobre o assunto abordado (Lozada; Nunes, 2019).

2 DESENVOLVIMENTO

Em 2016- Título do VI EPEPE: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: desafios para o fortalecimento de políticas de igualdade e justiça social. Os Anais está em cd com Comunicação Oral e Relato de experiência (66), neste contexto tem-se 2 artigos específicos com a formação inicial no eixo temático: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Artigos: A Profissão Docente nas Representações Sociais de Professores Iniciais da UFPE. Autores: Marcella Thiane de Lima Silva e Laêda Bezerra Machado. Objetivo: Analisar as representações sociais da profissão docente construídas por professores universitários em início de

carreira da UFPE. Descrição da obra: Há um perfil positivo em relação a ser professor do ensino superior e todos querem permanecer na docência; A Profissão Docente nas Representações Sociais de Futuros Professores. Autores: Thaiz Reis Albuquerque Castro e Laêda Bezerra Machado. Objetivo: Analisa as representações sociais da profissão docente construídas por estudantes em processo de finalização do curso de pedagogia. Descrição da obra: A profissão docente é uma profissão difícil, cheias de obstáculos e desafios a serem ultrapassados pelos docentes, principalmente aqueles em início de carreira.

Em 2018 - Título do VII EPEPE: Diálogos entre saberes: Rupturas Epistemológicas na Pesquisa em Educação. São 65 artigos na formação docente e 2 artigos específicos com a formação inicial, no eixo temático: Formação Docente.

Artigos: A Pesquisa Sobre Formação Inicial de Professores e o PIBID na ANPED: Caminhos Para Aprendizagem da Docência. Autores: Raylla Walleska Santos Ferreira Gouveia e Maria Joselma do Nascimento Franco. Objetivo: Apresentar um balanço dos estudos acerca da formação inicial de professores, especificamente aquelas que possuem relação com o PIBID. Descrição da obra: Destaca a *importância da sensibilidade na iniciação à docência, a reflexão sobre aspectos como planejamento e convivência, e a experimentação de novas metodologias de ensino e o desenvolvimento da identidade docente na contemporaneidade*; Formação Inicial de Professores: Implicações dos Editais PIBID e Residência Pedagógica. Autores: Manoel Caetano do Nascimento Júnior e José Batista Neto. Objetivo: Discutir como os editais do Ministério da Educação, emitido pela CAPES, intervêm e transformam os direcionamentos da formação inicial de professores. Descrição da obra: Os editais refletem um discurso neoliberal após o impeachment de Dilma Rousseff, comprometendo a formação de professores, evidenciando a importância da articulação democrática.

Já em 2021 – Título do VIII EPEPE: Educação: Esperançar em tempos de crises. São 45 artigos na formação docente e 3 artigos específicos com a formação inicial, no eixo temático: Trabalho e formação docente.

Artigos: A Relação entre Ensino e Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Geografia da UFPE. Autores: Valdemira Pereira Canêjo de Andrade e Francisco Kennedy Silva dos Santos. Objetivo: Compreender

entre ensino e pesquisa no curso de Licenciatura em Geografia da UFPE. Descrição da obra: Ressalta que a articulação entre ensino e pesquisa é essencial, permitindo a autonomia e problematização da realidade, estimulando e promovendo a pesquisa em todos os âmbitos para uma formação crítica e propositiva dos futuros profissionais; Contributos para Estado da Arte sobre a Formação Inicial de Professores: Uma Análise a partir do EPEPE. Autores: José Carlos da Silva e Magna Sales Barreto. Objetivo: conhecer o campo de formação a partir da análise do eixo de trabalho que discuti a formação de professores do EPEPE. Descrição da obra: Revela um sujeito que constrói e reconstrói conhecimentos, mobilizando diversos saberes em sua prática profissional; O Programa de Residência Pedagógica do Colégio de Aplicação da UFPE e a Formação Docente Inicial. Autores: Rafaela Ribeiro de Lima, Márcia Regina Barbosa. Objetivo: compreender a temática da residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, a partir da experiência da implementação da RP do CAP da UFPE. Descrição da obra: Postula sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial do professor.

3 CONCLUSÕES

A identidade docente é moldada pela ligação entre o conhecimento pessoal, profissional e a capacidade de perceber novos conhecimentos para além do vínculo científico. Desta forma, redireciona a atividade docente com base em valores e do modo de se posicionar no mundo. A formação docente deve contemplar, entre outros aspectos da teoria e da prática, o contato com a instituição escolar e o aprendizado com seus profissionais, uma vez que é também na escola e no diálogo com os outros professores que se forma a profissão docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valdemira P. C. de et al. **A relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores de geografia da ufpe.** Anais VIII EPEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível

em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83539>. Acesso em: 31/07/2024.

CASTRO, Thaiz R. A.; MACHADO, Laêda B. **A Profissão Docente nas Representações Sociais de Futuros Professores**. Anais VI EPEPE – CD ROOM. 2016.

GOUVEIA, RayllaWalleska S. F.; FRANCO, Maria Joselma do N. **A Pesquisa Sobre Formação Inicial de Professores e o PIBID na ANPED: Caminhos Para Aprendizagem Da Docência**. VII EPEPE. Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/eventos/apresentacao-epepe/anais_do_7_epepe.pdf. Acesso em: 31/07/2024.

LIMA, Rafaela R. de; BARBOSA, MÁRCIA R. **O programa de residência pedagógica do colégio de aplicação da UFPE e a formação docente inicial**. Anais VIII EPEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83620>. Acesso em: 31/07/2024.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel C. do; BATISTA NETO, José. **Formação Inicial de Professores: Implicações dos Editais PIBID e Residência Pedagógica**. VII EPEPE. Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/eventos/apresentacao-epepe/anais_do_7_epepe.pdf. Acesso em: 31/07/2024.

LOZADA, Gisele; NUNES, Carina da S. **Metodologia Científica**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

SILVA, José C. da; BARRETO, Magna S. **Contributos para estado da arte sobre a formação inicial de professores: uma análise a partir do epepe..** Anais VIII EPEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83744>. Acesso em: 31/07/2024.

SILVA, Marcella T. de L.; MACHADO, Laêda B. **A Profissão Docente nas Representações Sociais de Professores Iniciantes da UFPE.**

Anais VI EPEPE – CD ROOM. 2016.

SOUZA, Marcela T. de; SILVA, Michelly D. da; CARVALHO, Rachel de.

Revisão integrativa: o que é e como fazer? São Paulo: Einstein, 2010.

USO DOS DITADOS POPULARES COMO RECURSO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EJA)

Lucineide Caetano Amaro¹
Débora Amorim Gomes Costa-Maciel²

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA) é um desafio significativo no contexto educacional brasileiro, caracterizado por uma diversidade de perfis e histórias de vida. Muitos desses indivíduos interromperam seus estudos devido a dificuldades econômicas, responsabilidades familiares ou falta de acesso à educação de qualidade, resultando em uma lacuna considerável em suas habilidades de leitura e escrita. Esta situação não só limita as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, mas também afeta a integração plena desses indivíduos na sociedade. Uma das questões centrais na alfabetização de pessoas jovens e adultas é encontrar métodos pedagógicos eficazes que não apenas ensinem as habilidades básicas de leitura e escrita, relacionada à perspectiva tecnicista do modelo escolar, mas que também respeitem e valorizem a bagagem cultural e as experiências de vida dos/as estudantes. Neste contexto, o uso de provérbios/ ditados populares surge como uma ferramenta potencialmente poderosa. Esses elementos da cultura oral são amplamente conhecidos e utilizados nas interações cotidianas, carregando consigo sabedoria popular e valores sociais.

1 Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco – PE, lucineide.caetanoamaro@upe.br

2 Professora Dr.ª do PPGE/UPE, Universidade de Pernambuco - PE, debora.amorim@upe.br

Portanto, a pesquisa “Da leitura do mundo, à leitura da palavra: provérbios/ditados populares na alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas” desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Educação, no curso de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, na Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, se propos a explorar os provérbios populares, tomando-o como ferramenta que pode colaborar com a ampliação das práticas orais e com o processo de alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Os provérbios atuam como elementos persuasivos importantes no discurso, tornando-se uma ferramenta valiosa para a o ensino de línguas, devido à sua significativa função social e cultural.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A pesquisa foi conduzida com um total de doze (12) discentes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA) abrangendo as fases I e II do ensino fundamental, que correspondem aos anos do 1º ao 5º ano. A seleção das turmas baseou-se na minha experiência profissional como professora nessa modalidade de ensino, ao longo de aproximadamente uma década, com ênfase nas fases iniciais de alfabetização. O objetivo foi contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e adequadas às necessidades dos/das estudantes, levando em consideração suas características individuais e contextos de aprendizagem. Com vistas a responder aos objetivos da pesquisa, desenvolvemos a oficina pedagógica, que visou ampliar as práticas orais e o processo de alfabetização para essa modalidade de ensino (EJA), promovendo o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos/as participantes. De acordo com Antunes (2011), oficinas pedagógicas são fundamentais para construir o conhecimento, pois promovem metodologias que incentivam a participação ativa, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo de aprender e o prazer de adquirir conhecimento. Ao todo, foi vivenciado uma carga horária total de 28/h ao longo de sete semanas. A oficina foi organizada em etapas e ocorreu duas vezes por semana, com duração de 2 horas cada, por período de 7 semanas.

Segue o quadro com a elaboração das atividades propostas

Quadro 1 - Elaboração e organização da oficina

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÃO DIDÁTICA	AVLIAÇÃO
Reconhecimento do gênero oral: Provérbios/ditados Populares.	<p>Analisar e interpretar os ditados populares presentes na letra da canção "Ditados Populares".</p> <p>Refletir sobre a aplicabilidade dos ditados populares no contexto atual.</p>	<p>1º momento</p> <p>Reprodução da música</p> <p>Os/as alunos /as acompanharam a letra enquanto ouviam a música. Após a audição, foi realizada uma breve discussão sobre as impressões iniciais dos alunos sobre a música e seu conteúdo.</p> <p>Identificação dos ditados populares.</p> <p>A turma foi dividida em grupos pequenos. Foram distribuídas cópias fatiadas da letra da música para cada grupo. Cada grupo ficou responsável por identificarem os ditados populares presentes na letra da canção.</p> <p>Roda de conversa sobre a importância dos ditados populares na comunicação e na transmissão de sabedoria popular e análise dos estereótipos por trás dessas expressões.</p>	<p>O processo avaliativo ocorrerá de forma contínua, estabelecendo um diálogo regular com os/as discentes para entender suas necessidades, expectativas e desafios.</p>
O sentido dos provérbios populares em diferentes contextos do cotidiano; compreender o sentido literal e figurado das expressões.	<p>Diferenciar entre o sentido literal e figurado das expressões, aumentando sua competência linguística e sua capacidade de interpretação.</p> <p>Promover a discussão e a reflexão em grupo sobre os ditados populares e suas representações visuais.</p>	<p>2º momento</p> <p>Exibição do acervo - 25 ditados populares traduzidos em imagens.</p> <p>Jogo de enigma dos provérbios populares.</p>	<p>Avaliação flexível, com base nas necessidades e habilidades dos alunos(as), promovendo novas estratégias de aprendizagem.</p>

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÃO DIDÁTICA	AVALIAÇÃO
Importância histórica e cultural dos ditados/ provérbios populares	O objetivo principal foi incentivar os participantes a refletirem sobre o que são ditados populares e a expressarem essa compreensão por meio da criação de palavras que definam essas expressões culturais.	3º momento “Nuvem de palavras” (Cada aluno contribuiu com uma palavra, que definiu o significado das expressões populares. Roda de conversa sobre o sentido das palavras escolhidas pelos estudantes.	
Jogos interativos dos provérbios populares	Promover a compreensão e a familiarização dos/as alunos/as com os ditados populares através de jogos interativos e divertidos.	4º momento Jogo da roleta giratória; Jogo de palavras cruzadas.	
Sistema da Escrita Alfabética (SEA), identificação de grafemas e fonemas .	Explorar as letras e fonemas presentes nos ditos populares, ajudando os alunos a reconhecerem os sons das letras e a segmentarem as palavras em unidades menores. Ampliar o vocabulário dos alunos ao explorar o significado das palavras e expressões presentes nos ditos populares, enriquecendo sua compreensão da Língua Portuguesa	5º momento Jogo do Anagrama. Os/as alunos/as trabalharam individualmente ou em grupos para encontrar todas as combinações possíveis de palavras ou frases, ou para adivinhar a palavra ou frase correta a partir das letras embaralhadas.	
Leitura e formação de palavras e frases	promover a colaboração, o pensamento crítico e a compreensão dos ditados populares.	6º momento Realização de um jogral de ditados populares; Jogo de dominó	

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	SITUAÇÃO DIDÁTICA	AVALIAÇÃO
Fotografias dos/as estudantes para elaboração de uma revista ilustrativa de ditados populares.	Proporcionar uma experiência educativa e envolvente aos leitores, compartilhando a diversidade cultural dos ditados populares por meio de ilustrações visualmente atrativas e interpretações originais. Buscamos não apenas entreter, mas também cultivar o reconhecimento da sabedoria transmitida por essas expressões culturais, estimulando a reflexão e o diálogo sobre valores e tradições.	<p>7º momento</p> <p>Os/as estudantes foram orientados a representar visualmente o ditado popular escolhido por meio de fotografias. Eles/elas usarão elementos visuais, cenários, figurinos e expressões faciais para transmitir o significado e o contexto do ditado de forma criativa e expressiva.</p> <p>Ao concluírem o livro ilustrativo, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhá-lo não só entre si na sala de aula, mas também com suas famílias, amigos e até mesmo com membros da comunidade local.</p>	
Culminância		<p>8º momento</p> <p>Amostra de vídeos e exposição para o coletivo escolar das atividades vivenciadas na oficina;</p> <p>Exibição do Fotolivre intitulado “Ditados populares na EJA- Tecendo imagens e sentidos”.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

3 RESULTADOS

O uso de ditados populares como ferramenta pedagógica tem sido eficaz no ensino de pessoas jovens e adultas, facilitando a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e aprimorando suas habilidades de leitura e escrita. As oficinas pedagógicas tornaram o aprendizado mais dinâmico e interativo, aumentando a confiança e autonomia dos/

as participantes, ampliando suas práticas orais e construção de saberes essenciais para a participação na sociedade. No entanto, foram identificados alguns desafios. Percebemos que o uso dos provérbios/ditados populares, são frequentemente subutilizados nos currículos tradicionais de alfabetização, o que limita o impacto potencial dessa abordagem. A integração de elementos culturais no currículo escolar enfrenta obstáculos relacionados à perspectiva tecnicista predominante, que muitas vezes negligencia a relevância cultural e contextual dos conteúdos para os/as alunos/as. Portanto, propõe-se que práticas pedagógicas futuras integrem sistematicamente elementos da cultura oral, como os ditados populares, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural dos/as estudantes.

Em resumo, esta pesquisa demonstra a relevância dos gêneros da tradição oral como ferramentas pedagógicas e oferece uma visão mais ampla das suas potencialidades na alfabetização de pessoas jovens e adultas. Ao evidenciar os benefícios da utilização de ditados populares, o estudo abre novas possibilidades para o desenvolvimento de métodos de ensino que se conectem diretamente com o contexto cultural dos/as estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.



9º epePE

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

05

**ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

“NOVO” ENSINO MÉDIO: NEOLIBERALISMO E REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fábio Raí Bernardo Hentringer¹

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio no Brasil foi promulgada pela Lei nº 13.415/2017, na qual instituiu alterações nos arranjos curriculares das escolas, na carga horária de estudos e no trabalho docente para essa etapa da educação básica. Essa reforma sintetiza enquanto objetivo o aumento da jornada escolar com vista a melhoria dos resultados, assim como modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento (Motta; Frigotto, 2017).

A flexibilização da atual reforma estabelece uma nova proposta de organização curricular, fragmentando o ensino em uma formação geral básica – FGB para o estudante e uma outra diversificada em itinerários formativos (Zan; Krawczyk, 2019). Essa mudança permite que o capital exerça uma influência avassaladora sobre os trabalhadores, repercutindo na educação e na expansão dos mercados privados, com o direcionamento dos conteúdos, métodos e formas de privatização da educação pública (Adrião, 2018).

A narrativa amplamente divulgada pelos grupos dominantes é consistente com as lideranças dos organismos internacionais – notadamente a

1 Mestrando do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, fabio.raí@ufpe.br

UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial – cujo argumento central é que a formação escolar atual não está garantida com as expectativas gerais da sociedade, deixando de ser “atraente” para os jovens (Motta; Leher; Gawryszewski, 2018).

No entanto, a implementação dessa reforma, acelerada com o argumento de diminuir o número de disciplinas, se mostra insuficiente, uma vez que flexibiliza um conjunto de novas disciplinas sob orientações de institutos e fundações privadas, enquanto desmonta do currículo disciplinas do campo cultural e científico (ANPAE et al., 2022).

Frente ao colocado, pontua-se que o objetivo deste trabalho é compreender os interesses em disputa no processo de implementação do “Novo” Ensino Médio no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

Metodologicamente o estudo é de abordagem qualitativa, seguida de revisão da literatura, desenvolvida com base em material já elaborado, como artigos e livros, que possibilitam o aprofundamento e a compreensão do objeto investigado (Gil, 2010).

A análise sobre a implementação do Novo Ensino Médio foi mediada a partir das seguintes produções: Motta e Frigotto (2017); Motta, Leher e Gawryszewski (2019); Cássio e Goulart (2022). Já para compreensão das transformações na sociedade contemporânea neoliberal foram utilizados como referencial teórico: Cabral Neto (2018); Saad Filho e Morais (2018); Stefano G. Azzarà (2020). Por fim, para análise do processo de privatização da educação brasileira, foram utilizados os autores: John Bellamy Foster (2013); Luiz Carlos de Freitas (2018); Theresa Adrião (2018).

O ideário neoliberal acompanha a transformação do capitalismo moderno configurando como uma superestrutura ideológica e política de desregulamentação, competição e privatização (Cabral Neto, 2018). Para Saad filho e Morais (2018), esse Sistema de Acumulação apresenta em quanto característica, a financeirização do Estado, da ideologia e da produção, a globalização e a combinação de políticas macroeconômicas como ferramenta de controle econômico.

Na visão dos “novos reformadores” a democracia não é condição necessária ao neoliberalismo, podendo ser apenas “desejável”. Esses defensores abrem mão da democracia para garantir a “liberdade” individual a partir do livre mercado (Freitas, 2018).

A crise da democracia hoje em curso, deve ser entendida como o êxito de um processo de restauração, seguindo uma fase de des-emancipação que dura por um longo período. Assim, quando transformadas as relações sociais de domínio a esse momento ideológico, as classes subalternas sofrem a contraofensiva das classes dominantes (Azzarà, 2020).

O movimento conservador pela reforma da educação pública, nos Estados Unidos e em grande parte do mundo, é baseado na crença geral de que a educação pública está em estado de emergência devido a suas próprias falhas internas e precisa ser reestruturada. “Assim, o estado de emergência da educação pública e a demanda por sua reestruturação e privatização devem ser compreendidos, fundamentalmente, como produtos do longo período de instabilidade econômica e social atual” (Foster, 2013, p.86-87).

Nesse sentido, as soluções postas pela reforma empresarial da educação é de padronizar a escola como empresa, onde a baixa qualidade pode resultar em seu próprio fechamento, os estudantes e professores por sua vez, devem competir em busca dos melhores resultados (Freitas, 2018).

No pós-golpe de 2016, em meio a um cenário de instabilidade política e econômica, com um processo antidemocrático e sem ampla discussão com os diversos segmentos sociais, a reforma do ensino médio no Brasil, não apenas amplia o discurso da educação atrelada ao livre mercado, mas reforça características da consolidação neoliberal da década de 90, em um contexto de reprodução das desigualdades (Motta; Leher; Gawryszewski; 2019).

Para disfarçar o caráter regressivo da reforma e gerar um consenso social sobre sua urgência, a propaganda do “Novo” Ensino Médio tem desde o início responsabilizado escolas e profissionais da educação pelos baixos desempenhos.

De acordo com Cássio e Goulart (2022), um dos primeiros efeitos deletérios desse projeto neoliberal é a negação da participação da comunidade escolar no desenvolvimento dos conteúdos do NEM e na

escolha do percurso formativo diversificado, contrariando as promessas de protagonismo, que deram o tom dos discursos a favor da reforma nos últimos anos. Apesar disso, a existência de tais elementos, tem colocado de forma massiva para gestão escolar o papel de legitimar decisões não apoiadas pelas comunidades escolares e para despistar críticas por parte de escolas, sindicatos e movimentos de defesa da educação ligados ao campo (Cássio; Goulart, 2022).

Além disso, os autores também destacam participação de agentes privados na implantação do NEM, a exemplo do iFood, colaboradora na produção de materiais pedagógicos na rede estadual de São Paulo, assim como outras instituições nos diferentes estados brasileiros: instituto Reúna, Sonho Grande, Natura e o instituto de corresponsabilidade pela educação – ICE.

CONCLUSÕES

O Novo Ensino Médio expõe em sua propaganda falaciosa, um projeto de educação e de sociedade que implica os interesses dos “novos” reformadores no sentido de transformar a educação pública enquanto um serviço e não como um direito da classe trabalhadora.

Ademais, percebe-se a dualidade educacional na escola pública frente a reforma, pois as condições precárias de infraestrutura, a falta professores e a própria evasão estudantil em decorrência da realidade socioeconômica escancaram a farsa da promessa ilusória de modernização e protagonismo das juventudes.

A reforma do “Novo” ensino médio é irreformável. Seus efeitos adversos foram observados no campo educacional e não podem ser tratados ou corrigidos pela “revisão” da política educacional.

Por fim, há uma necessidade urgente de fortalecer o debate público e democrático, sobre as condições para implementar a reforma do ensino médio e seu impacto negativo na educação de milhões de jovens.

A revogação desse projeto nefasto é a única forma de frear a tragédia social em curso no país e promover a garantia de participação legítima dos movimentos sociais, com vistas à implantação de um ensino médio público que beneficia as camadas populares.

Palavras-chave: Reforma Empresarial; Política Educacional; Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 9 mar. 2024.
- ANPAE et al. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017)**. Brasil, 08 de julho de 2022.
- AZZARA, S. G. et al. Restauração e revolução passiva pós-moderna no ciclo neoliberal: um transformismo intelectual de massa. **Crítica Marxista**, v. 50, p. 31-47, 2020.
- CABRAL NETO, A. Política Educacional: Contexto e Significados. In: CABRAL NETO, A.; FRANÇA, M. (organizadores). **Políticas educacionais: dimensões e perspectivas**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, v. 31, n. 01, p. 85-136, 2013.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MOTTA, V. C.; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser social**, v. 20, n. 43, p. 310-328, 2018.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141]**, v. 4, n. 2, p. 01-09, 2019.

A DISCIPLINA DE ÉTICA E CIDADANIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

João Paulo Pereira de Souza¹
José Davison da Silva Júnior²

Palavras-Chave: Ética e Cidadania; Formação Integral; Ensino Médio Integrado.

1 INTRODUÇÃO

Uma educação que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura é fundamental, pois esses conceitos são indissociáveis e essenciais para uma formação plena, que integre todas as dimensões da vida do sujeito. A politecnicidade exige um trabalhador que conheça todo o processo produtivo. Assim, o trabalho enquanto princípio educativo requer a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo (manual) e a formação de cidadãos/trabalhadores dirigentes, pois, o trabalho é a condição objetiva da existência humana; é ele que possibilita a humanidade (Ramos, 2017).

Superando o dualismo histórico da educação, a formação integral visa “formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda, jpps3@discente.ifpe.edu.br

2 Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, IFPE, davison.junior@olinda.ifpe.edu.br

e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí, [...] superando a simples aquisição de habilidades instrumentais” (Pacheco, 2020, p. 11).

A dualidade entre a formação geral propedêutica e a formação profissional foi oficializada no Brasil em 1997 através do Decreto nº 2.208/1997, do Governo FHC³, que praticamente impediu a integração dessas duas formações. Apenas em 2004, após intensos debates, é que voltou a ser possível a integração, surgindo, através do Decreto nº 5.154/2004, o EMI.

Ética e Cidadania são, sem sombra de dúvidas, questões essenciais para uma formação integral e plena nas sociedades modernas. O estudo desses temas, Ética e Cidadania, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, é uma questão de grande relevância para a formação ética e cidadã desses alunos e para o fortalecimento da democracia. Com isso em mente, decidimos investigar como o ensino da disciplina pode contribuir efetivamente para a formação integral dos alunos do EMI no IFPE.

O objetivo geral de nossa pesquisa de mestrado visa analisar as vivências e percepções didático-pedagógicas na disciplina de Ética e Cidadania para a formação integral dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFPE, através da análise dos documentos e ementas da disciplina para compreensão de como o estudo da disciplina pode contribuir para a formação integral dos estudantes. Analisaremos também as práticas didático-pedagógicas da disciplina para a formação ética e cidadã, investigando através de questionários entrevistas quais as vivências e percepções dos docentes e discentes sobre a disciplina. Para, por fim, desenvolver um Produto Educacional sobre o tema no EMI, podendo ser uma sequência didática e/ou um material didático/instrucional como uma cartilha.

Nesse trabalho daremos destaque a revisão de literatura sobre o tema Ética e Cidadania encontrado nos repositórios disponíveis na internet dentre teses, dissertações e artigos.

3 “Na concepção do ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto n. 2.208/97, o ensino médio era integrado à educação profissional no sentido que significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto” (Ciavatta, 2014, p. 197).

2 DESENVOLVIMENTO

Os principais resultados alcançados na revisão de literatura foram que o EMI, voltado a formação integral, é uma alternativa para a superação da dualidade e da construção de uma sociedade mais justa; e que a sua aproximação com a educação jurídica pode ensinar aos jovens o exercício ativo da cidadania e o aperfeiçoamento do atuar ético, cooperando para a construção de uma educação profissional libertária (Lamas, 2019).

Observamos também que a formação ética na EPT é abrangida como positiva em todas as unidades da Rede Federal, entretanto, não é praticada em toda a Rede; e que as experiências realizadas nesse sentido são concebidas a partir de ações particulares e isoladas, resultando em muita diversificação, sendo evidenciado também que algumas unidades enxergam a formação ética como inerente a uma formação humana mais completa, enquanto outras para formar eticamente profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho (Nunes, 2014).

Para fecharmos essa série, trazemos a dissertação de Frias (2020, p. 123) para quem os alunos que são ensinados, dentro do componente curricular Ética e Cidadania, por professor que seja da área das Ciências Sociais e Humanidades “apresentam uma consciência mais fortemente arraigada sobre suas responsabilidades éticas, seja na vida profissional, seja na vida em sociedade”, pois esse professor “se apresenta com mais desenvoltura na docência da disciplina que envolve conteúdos de Ética, bem como apresenta procedimentos didático-pedagógicos adequados e oportunos”. Assim concluímos não ser possível a improvisação de professores no ensino das disciplinas, principalmente de ética e cidadania.

Quanto aos procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica sobre os principais autores dos temas relacionados à questão, embasando o referencial teórico, que será aprofundado posteriormente durante a pesquisa. Serão realizadas pesquisa sobre os documentos que norteiam a disciplina Ética e Cidadania na instituição, bem como análise das ementas da disciplina.

A pesquisa é básica, de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que se insere na categoria de pesquisas do tipo levantamento, e sua fonte de coleta de dados será um estudo de caso, com aplicação de

questionários e entrevistas semiestruturadas que serão aplicados no presente semestre aos alunos e professores da disciplina de Ética e Cidadania. Geralmente o estudo de caso se apresenta como a estratégia mais apropriada “quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco [ou nenhum] controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). Os dados obtidos serão tratados com a análise de conteúdo de Laurence Bardin.

3 CONCLUSÕES

A revisão de literatura enfatizou a importância a formação ética e cidadã no EMI como um meio essencial para a superação da dualidade educacional e a promoção de uma sociedade mais justa. A aproximação entre o EMI e a educação moral surge como uma ferramenta poderosa para ensinar aos jovens o exercício ativo da cidadania e fortalecer sua atuação ética, contribuindo para uma educação profissional emancipatória. Algumas instituições veem essa formação como essencial para uma educação humanística completa, enquanto outras a direcionam para atender às demandas do mercado de trabalho (Nunes, 2014). Além disso, observamos que alunos orientados por professores especializados em Ciências Sociais e Humanidades demonstram uma consciência ética mais profunda, reforçando a necessidade de docentes qualificados no ensino de ética e cidadania para uma formação integral e coerente com os princípios da EPT.

Assim, os potenciais benefícios da pesquisa incluem o aprimoramento do ensino e aprendizagem da disciplina de ética e cidadania ao identificar estratégias didático-pedagógicas mais eficazes para o fortalecimento da formação integral, ética e cidadã; o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas, conscientes e participativas; a formação de futuros cidadãos dirigentes; e a promoção da justiça social.

Entendemos que esses benefícios têm o potencial de impactar positivamente não apenas os participantes diretos da pesquisa, mas também a sociedade como um todo. E os docentes também poderão compreender melhor a própria prática de forma mais reflexiva, elevando ainda mais a qualidade do ensino no IFPE, que terá aumentado assim o seu grau de

reconhecimento perante a sociedade no sucesso do cumprimento da sua missão institucional de promover justiça e igualdade.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas no ensino da disciplina e para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade democrática brasileira em que vivemos.

4 REFERÊNCIAS

FRIAS, Fernando Vinicius Gonçalves. **Ética e educação tecnológica:** as práticas docentes de ética e cidadania organizacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), 2020.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2004.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/575/437> Acessado em: 1º abr. 2024.

LAMAS, Camila Bernardino de Oliveira. **Aproximações entre educação jurídica e ensino médio integrado:** proposta de sequências didáticas para uma formação cidadã e ética. 212 f. Mestrado Profissional em educação profissional e tecnológica. Instituição de ensino: Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Sudeste De Minas Gerais, 2019.

NUNES, Vinícius Bozzano. **Formação ética na rede de educação profissional, científica e tecnológica.** 2014. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/421>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. 1ª ed. **Coleção Formação Pedagógica**. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. Trad. Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ARTES VISUAIS E SUA INFLUÊNCIA NO CAMPO DA MEDIAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DA ANÁLISE DE UM ARTEFATO PARA UMA EXPOSIÇÃO NO MAB

Anderson Pinheiro Santos¹

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

O/A estudante do curso técnico subsequente em Artes Visuais no IFPE, em Olinda, passa dois anos por diversas disciplinas de modo a obter uma formação profissional que possibilite sua inclusão no mercado de trabalho. Alguns seguem, após o término do curso ou em paralelo ao mesmo, na busca de formação complementar superior em áreas diversas (normalmente aéreas afins), outros continuam na criação artística e há quem siga pela área educativa do mercado artístico-cultural.

Durante o curso, o espaço profissional que mais recebe esses estudantes para a prática (não obrigatória) de estágio são os espaços educativos de museus e galerias de arte. E é nestes lugares que podemos observar, e analisar, como os conteúdos adquiridos em sua formação resultam em artefatos culturais diversos, seja através do discurso com o público ou de produtos como elementos interativos propositores na construção do diálogo

1 Mestrando PPGECI, linha Movimentos Sociais, Práticas educativo culturais e identidades, com orientação do professor Maurício Antunes (FUNDAJ/UFRPE). Recife/PE; anderson.pinheiro@olinda.ifpe.edu.br

entre o público e a obra de arte, como os elementos de mediação, entre eles o jogo.

O IFPE possui em seus vários campi a disciplina Artes, abordando linguagens diversas como Visuais, Música e Teatro, presente nos cursos integrados ao médio. Entretanto, em 2014 foi inaugurado o campus Olinda, com dois cursos técnicos subsequentes, Artes Visuais e Computação Gráfica. Atualmente possui também um curso superior (Produção Multimídia) e um curso técnico em Computação Gráfica Integrado ao ensino médio.

No PPC² do curso subsequente em Artes Visuais, há a informação que durante dois anos este/a estudante se forma como técnico/a e que durante o processo de aprendizado “entrará em contato com conteúdos das Artes Visuais, em seus aspectos éticos, estéticos, teóricos e práticos, bem como será introduzido nas discussões sobre o ensino e a pesquisa em Artes Visuais.”

Já que os espaços culturais recebem estes estudantes para o estágio, incluir na pesquisa a instituição federal educativa (o curso técnico subsequente em Artes Visuais) e a instituição artístico-cultural (os museus e galerias de arte) são maneiras de perceber as influências destes espaços educativos na formação deste sujeito.

Compreender quem é este sujeito, qual sua base formativa (pedagógica e familiar), a influências do curso (e de outros que venha a fazer no período) em sua trajetória até se tornar egresso pode apresentar um perfil dos/as estudantes que buscam este curso específico acima citado.

2 DESENVOLVIMENTO

Muitas exposições, em museus e galerias de arte, costumam ter em seu projeto uma ação focada em construir relações entre as artes em exposição e o público visitante (seja espontâneo ou escolar). Uma das ações envolve o discurso, seja informativo ou reflexivo, do educador em museus (também conhecido como mediador cultural, entre outros termos)

2 <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/olinda/documentos/PPCARTESVISUAIS.pdf>

que usa de suas pesquisas sobre obras, artistas e contextos para fortalecer esta relação, inclusive educacional, entre o público e o objeto expositivo.

Apesar dos métodos tradicionais que remetem a palestra descritiva sobre o material exposto, é apresentado, em outros relatos de experiências em instituições culturais diversas (Barbosa, 2008), que desde meados século XX a maneira de apresentar o acervo têm sido revisto pelos profissionais que atuam neste lugar. Na prática de outras possibilidades de mediação, o/a profissional percebe que pode utilizar recursos propositivos diversos - artefatos culturais - como voz/som, imagens, ações, fichas e até jogos, de modo a provocar uma desestabilização do sujeito-público.

Entretanto, além dos artefatos, as narrativas individuais também são consideradas e validadas na construção desse procedimento de mediação. Os artefatos utilizados possibilitam a consolidação de reflexões, conhecimentos e conexões e vão além do simples “se informar” sobre algo, transformando a relação do sujeito-público com a obra-objeto. Esta interação possibilita uma troca constante de informações que são transformadas, retransformadas e possibilitando, inclusive, uma nova abordagem.

Esses contextos também dialogam com os diferentes níveis de realidades que um mesmo sujeito perpassa, o que afeta como os discursos são abordados e como os artefatos são utilizados e recebidos/percebidos pelo público. Antes de ser formador o/a estudante do curso também é público. Como suas vivências enquanto público influencia em sua prática?

No curso que este/a estudante está em formação, as disciplinas pelas quais passa pode levar a crença que o sujeito tem a percepção do artefato tanto quanto um elemento artístico quanto de design. E essa percepção demonstra que o sujeito consegue desempenhar ambas as funções, a que dialoga com o público e a que cria artefatos para facilitar esta mediação. Como saber se alcançam os objetivos finais traçados? A formação com técnico possibilita uma fluida participação nesses processos educativos? A pesquisa também se estrutura na possibilidade de criar outros artefatos com os estudantes ou de remodelar um que já foi exercitado com alguns grupos, em diferentes tempos e exposições, porém focado na curadoria educativa.

Para a análise deste processo, neste texto, foi utilizado um jogo que havia sido criado para uma ação educativa no Museu da Abolição (MAB)

em uma exposição temporária específica. Como foram utilizados, no IFPE Olinda, pelas turmas de Curadoria e Montagem de exposição o jogo tinha por objetivo uma análise da exposição, da curadoria das obras, buscando leituras das imagens expostas e a escrita de texto curatorial sobre esta nova configuração elaborada durante e após o jogo. Processos esses que entregou algumas respostas sobre a influência do curso na formação do sujeito.

Sendo assim, apresento, dentro dos artefatos criados para a exposição *Os da Minha Rua: Poéticas de Re-existência dos Artistas afro-brasileiros*³, um nomeado como “Escolha uma rua” que foi um artefato que consistiu em cartões com mini roteiros que solicita ao grupo (ou ao sujeito isolado) um tempo de reflexão, análise e de fruição a partir da organização de uma curadoria educativa⁴. Ao visualizar os cartões, as perguntas existente em uma de suas face questionavam a maneira como vivemos ou nos comportamos em sociedade.

O percurso-passeio era, então, feito pelas salas da instituição com o grupo sendo conduzido pelo educador. Depois de escolher as três obras, o grupo ou o sujeito-público, deveria criar um roteiro de apresentação desta curadoria, deixando claro o direcionamento que as conectam. Com essa organização um nome deveria ser criado para esta “rua” (micro exposição) e a mesma seria apresentada ao restante das pessoas.

O “Escolha uma rua” foi previamente testado com um grupo escolar do 9º ano, discentes meus de uma escola particular em 2018, e levantou questões importantes criando conexões com a vida deles mesmo e com o acervo da exposição. Não tive informações se o educativo do museu utilizou com outros grupos a visitar a exposição no período.

Posteriormente, nos anos de 2022 e 2023, o jogo foi revisto como um jogo de curadoria educativa e aplicado nas visitas técnicas às exposições de Artes Visuais, do curso técnico subsequente do IFPE Olinda, com as turmas de Curadoria.

3 A exposição reuniu dez artistas afro-brasileiros contemporâneos no Museu da Abolição – MAB, na cidade do Recife/PE, em 2018 com curadoria de Joana D’Arc Lima.

4 Vergara (1996), autor deste verbete, explica em seu artigo que “uma Curadoria Educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”.

3 CONCLUSÕES

Das experiências analisadas (aqui só uma descrita) com o uso do artefato “*Escolha uma rua*”, e das entrevistas indiretas com este grupo focal foi percebido o quanto o sujeito-público pode ser seduzido pela ação lúdica e pelo artefato que apresenta a exposição brincando, e o quanto o ato tende a apresentar outras maneiras de assimilar e conhecer as informações que são dialogadas durante a mediação.

É verdade que a abordagem no espaço e a pertinência dos assuntos podem variar de acordo com o interesse do grupo, de modo que o conteúdo exposto leve o sujeito-público, sobretudo, a uma reflexão de seu meio com o uso de recursos propositivos – artefatos - que faça com que a mediação seja produtiva e significativa, afinal, repito, não se trata de um encadeamento de dados, e sim, de uma orientação de interpretação. O que deve afetar a percepção da formação do estudante.

É este artefato, ou uma aprimoração dele, que pretendemos usar com um grupo focal de estudantes em diferentes momentos do curso, para com isso ter informações como a leitura de imagens e escrita analítica se modifica durante e próximo ao fim do curso. Material este que pode apresentar um perfil de mudança formativa, mesmo considerando as diversas fontes de formações que ocorrerão no decorrer do processo.

Palavras-chave: Formação técnica em artes visuais. Jogo como artefato cultural. Transdisciplinaridade.

4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história.**

1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. v. 1. 353 p.

ORLOSKI, C. S. C. **Educação, visualidades e informação em materiais gráficos educativos.** Dissertação de mestrado. Orientada por Coutinho, R. Unesp, 2008.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004. p. 151-165.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo e conhecimento – Transdisciplinaridade.** In: Educação e transdisciplinaridade. São Paulo: Usp/Cetrans, 2000. 185p.

ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Lucivania Barbosa Evangelista¹

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste trabalho, resultados de uma pesquisa mais ampla sobre as representações sociais de professores a respeito do *aluno de escola pública de Ensino Médio* (Evangelista, 2021)². A Teoria das Representações Sociais (TRS), particularmente a abordagem estutural orientou o estudo. Representações sociais são conhecimentos práticos, construídos coletivamente a partir de desafios do dia a dia, impostos por fenômenos que causam estranheza aos sujeitos alterando suas formas de pensar, sentir e agir (Moscovici, 1961).

No Brasil, ao longo da história da educação, o ensino médio sempre foi alvo de debates tanto no que se refere a sua oferta e quanto a sua qualidade. Em termos legais, sua democratização e expansão ocorreram de modo mais intenso em decorrência da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que ampliou as garantias do direito educacional para a população dos 4 aos 17 anos.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, lucivania.barbosa@ufpe.br

2 O “aluno de escola pública de ensino médio” nas representações sociais de seus professores, dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

Em contexto mais recente, ganharam destaque a Reforma desse ensino por meio da Lei n.º 13.415/2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Na visão de Silva (2018), essas reformas não conseguem atingir os problemas estruturais desse ensino. Desde que foi sancionada, a reforma do Ensino Médio é objeto de discussões e debates por diferentes autores, principalmente no que diz respeito às condições para sua efetivação. Os autores Krawczyk e Ferretti (2017) criticamos novos arranjos curriculares que a reforma apresenta, principalmente pelo fato de as escolas não possuírem mínimas condições para ofertá-los.

A abordagem estrutural, cujo maior expoente é J. C. Abric, preconiza que a análise de uma representação social exige que sejam conhecidos três elementos: conteúdo, estruturainterna e núcleo central (Abric, 1998). Na pesquisa maior, que deu origem a este texto, esses três elementos foram caracterizados, mas no recorte feito para este trabalho focalizamos o núcleo central das representações sociais de *aluno de escola pública de ensino médio*, construídas por seus professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Realizamos um estudo on-line, por meio do *Google Meet*. Adotamos esse formato devido ao quadro de pandemia do Covid-19, que impossibilitou a realização do estudo de campo presencial. Inicialmente, com um público de 71 docentes, por meio de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), identificamos a estrutura das representações sociais de *aluno de escola pública de ensino médio*. Como o TALP, chegamos a um possível núcleo central desse objeto caracterizado em oito palavras, a saber: *potencial; desmotivado; desafiador; esforçado; desigualdade; superação, carência e oportunidade*.

Vencida a etapa de identificação da estrutura, seguimos para a seguinte: testar explicitar o núcleo central dessas representações. Participaram 12 professores e 14 professoras, que atuavam em diferentes áreas de conhecimento nas escolas.

Para testar do núcleo central, utilizamos a técnica de triagem hierárquica sucessiva. Para sua aplicação preparamos uma superfície de isopor

em que foram afixadas essas oito palavras. Em reunião, *on-line* individual com cada professor, mostramos o material e explicamos sobre a aplicação da técnica. Em seguida, procedemos do seguinte modo: 1º) *Leia as oito palavras expostas nesse quadro; agora, retire quatro palavras desse conjunto, deixando apenas as quatro que você considera as mais importantes quando você pensa no aluno de escola pública de Ensino Médio*; 2º) *Leia, novamente, as quatro palavras restantes e, desse conjunto, retire duas deixando apenas as duas que você considera importantíssimas quando pensa no aluno de escola pública de Ensino Médio*; 3º) *Agora leia as duas palavras restantes, retire uma e deixe apenas a palavra que você considera indispensável quando pensa no aluno de escola pública de Ensino Médio*. Tendo chegado à palavra que considerava indispensável pedíamos que justificasse a sua escolha.

Organizados e discutimos o material coletado com base na frequência das palavras escolhidas, nas justificativas dos sujeitos e na literatura pertinente à temática.

Das respostas ao teste de hierarquização, três palavras foram consideradas indispensáveis quando os professores pensam no *aluno de escola pública de Ensino Médio*: *superação* ($f=12$), *desigualdade* ($f=06$) e *oportunidade* ($f=04$).

Os professores relacionaram a palavra *superação* às defasagens de conteúdos que seus alunos, egressos da escola pública de Ensino Fundamental, enfrentam quando se matriculam no Ensino Médio. Afirmou um docente: “[...] precisam ser superadas, a questão da carência é um exemplo, né, que a gente sabe que os alunos do Ensino Médio, principalmente, da escola pública, ele já vem com alguma defasagem de conteúdo muito grande” (P4/F/CN)³. Diante aos impedimentos e desafios enfrentados, são poucos os jovens que conseguem finalizar o Ensino Médio. Assim, os alunos são representados pelos docentes como “vencedores”. Alguns docentes que indicaram a palavra *superação* como indispensável relacionaram esse termo às condições precárias das escolas, à falta de infraestrutura e a suas implicações negativas. Para eles, o aluno não é acolhido na escola como deveria, pois a infra estrutura escolar não é

3 Utilizamos códigos para identificar os participantes.

favorável a seu aprendizado. Em suas falas deram ênfase às limitações diversas e comuns nas escolas públicas, tais como alimentação escolar de má qualidade, condições precárias de higiene, falta de ventilação, equipamentos obsoletos, material didático inadequado ou inexistente, além da ausência de professores. Conforme esses docentes, o aluno de escola pública enfrenta condições mais difíceis, supera todos os limites em prol da sua superação. Afirmando: “porque a gente sabe que as escolas têm falta de material, falta de estrutura, agora mesmo nesse momento da pandemia a gente teve falta de professor, e aí, né?” (P17/F/L).

A segunda palavra confirmada como central foi *desigualdade* ($f=6$). Quando escolhem essa palavra e justificam, os professores dão relevo à condição de *desigualdade* a que está submetida a maior parte desses estudantes. As condições sociais e econômicas dos estudantes são adversas e elas repercutem na vida emocional e escolar do discente. Situações de vulnerabilidade social são comuns entre os alunos de escolas públicas e suas famílias. Um professor disse: “eu tinha um aluno, ele era órfão de pai e mãe, a mãe morreu no tráfico e o pai também. Foi criado com a avó, com mais três irmãos, e a avó vivia de reciclagem, essa era a situação da família. Essa questão da desigualdade é cruel” (P5/F/CH).

A terceira palavra considerada indispensável pelos professores ao pensar em nesse aluno foi *oportunidade* ($f=4$). De modo geral, os entrevistados falaram de sua ausência ou sua negação a esses adolescentes e jovens. Como algo que falta aos estudantes mais pobres, o termo *oportunidade* foi vinculado à condição de desigualdade desses alunos. Disse um professor: “é a base de tudo! Quando se nega a oportunidade ao estudante [...] as dificuldades vão ser muito maiores, porque a oportunidade não vai existir” (P1/F/CH).

O núcleo central de uma representação garante sua continuidade e permanência, ele corresponde à memória coletiva, à estabilidade e à homogeneidade do pensamento social de um grupo. Seus elementos funcionam como esquemas que direcionam as práticas e os comportamentos dos indivíduos. Os elementos *superação*, *desigualdade* e *oportunidade* expressam a permanência e a uniformidade das crenças compartilhadas dos professores em torno de seus alunos.

3 CONCLUSÕES

Confirmamos a centralidade das representações sociais do grupo em *superação* e *desigualdade*. Para os professores, fica evidenciado que, mesmo enfrentando desigualdades sociais variadas, o *aluno de escola pública de Ensino Médio* supera os desafios que lhes são impostos. Os achados indicam que, para os professores, mesmo coma garantia do direito ao Ensino Médio, muitos são os desafios que afetam esses estudantes. Assim, reiteramos a necessidade de medidas capazes de equalizar as oportunidades educacionais para as juventudes.

4 REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Org). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei N° 11.494, de 20 de junho 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 03.08.2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de Novembro de 2009. Brasília, **DOU12.11.2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 08.08.2024.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista retratos da escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: PUF, 1961.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

Palavras-chave: Aluno ; Ensino Médio; Representações Sociais.

CONTRIBUIÇÕES DOS NEABI PARA O ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE DISSERTAÇÕES E TESES

Weydson Roberto de Souza¹
Kleber Fernando Rodrigues²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

No contexto brasileiro, os discursos racistas, herdados da escravidão e do período colonial, ainda são utilizados pela sociedade, perpetuando estereótipos e barreiras que estimulam e provocam a inferiorização da população negra (pretos e pardos), afrodescendentes e indígenas. Entretanto, nas duas últimas décadas, as políticas de ações afirmativas brasileiras estão colaborando para dissipar as diversas desigualdades vivenciadas por essas populações, através da concepção de ações legais, que visam cumprir uma verdadeira educação para as relações étnico-raciais.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam sobre a obrigatoriedade de inclusão dos aspectos históricos e culturais dos africanos, dos grupos étnicos afro-brasileiros e indígenas no ensino das escolas públicas e privadas do país pode ser considerada como um

- 1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT - IFPE Campus Olinda), brasilweydson@gmail.com.
- 2 Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne – Paris 5. Professor Titular do IFPE, atuando como Docente no Campus Pesqueira e como Professor Permanente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT Campus Olinda, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

vetor que possibilita a construção de um viés para a educação antirracista. Nesse mesmo sentido, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) existentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação, surgem como espaços emergentes no sentido de oportunizar e alicerçar ações de conscientização, revigorar a diversidade identitária e cultural e promover práticas educativas antirracistas.

Nessa perspectiva, através de um olhar para dissertações e teses, buscamos analisar em que medida as instituições que constituem a RFEPCT têm promovido e garantido a educação antirracista, a partir da atuação e, conseqüentemente, das contribuições dos NEABI. Ademais, as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica salientam em seus princípios fundamentais a imprescindibilidade do reconhecimento das identidades étnico-raciais.

Ao empreender essa reflexão, trazemos considerações alicerçadas em pesquisadores como Gomes (2005), Munanga (2005) e Almeida (2018), dentre outros, que dedicam seus estudos às questões étnico-raciais. Além disso, no que diz respeito às bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscamos o respaldo de Marx (1985), Gramsci (1968), Freire (2011), Pacheco (2015) e Ramos (2014), além de outros pesquisadores.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo discorre sobre as contribuições predominantes dos NEABI para o antirracismo na RFEPCT, sendo norteado por uma revisão de literatura a partir da análise de dissertações e teses. Dessa forma, consideramos apenas as pesquisas que trataram dos NEABI no contexto RFEPCT. Para isso, optamos por realizar a pesquisa através do banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser um dos principais bancos de dados sobre produção científica *stricto sensu* no Brasil. Todos os trabalhos analisados foram publicados em Língua Portuguesa, entre os anos de 2014 a 2024.

Ao iniciar o levantamento bibliográfico, utilizamos o descritor “NEABI”, buscando o termo de forma isolada e, também, relacionando-o

ao descritor EPT, mediante utilização do operador booleano *AND*. Como resultado, localizamos 23 trabalhos, dos quais excluimos 10, por não serem atrelados à EPT. Ainda, excluimos 1 trabalho pela impossibilidade de acesso em razão da não autorização de divulgação pelo autor. Além disso, empregamos o descritor “Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas” e, nesse caso, encontramos mais 1 trabalho relacionado à EPT.

Assim, analisamos 13 trabalhos, sendo 11 dissertações e 2 teses presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que responderam ou viabilizaram direcionamentos para responder à questão: quais contribuições dos NEABI para o antirracismo têm prevalecido nos estudos realizados tendo como lócus de investigação a EPT?

3 CONCLUSÕES

Esse estudo buscou compreender em que medida a atuação dos NEABI estão contribuindo para a implementação de práticas educativas antirracistas no contexto da EPT. No decorrer do estudo, percebemos que ainda existem poucas dissertações e teses que investigam os NEABI no contexto da RFEPCT. Os (as) pesquisadores (as) selecionadas revelaram que os NEABI contribuem positivamente com a reelaboração do pertencimento e das identidades étnico-raciais, a partir da participação das pessoas nos Núcleos e de seus envolvimento nas ações e projetos implementados. O fortalecimento das identidades, das práticas pedagógicas, do currículo e da educação no geral são os eixos centrais de atuação do NEABI. Além disso, os (as) pesquisadores (as) reconhecem o NEABI como grande promotor do pertencimento étnico-racial das pessoas que dele fazem parte, além de defensor da efetivação das leis que garantem o acesso dos negros e indígenas a uma educação de qualidade.

Ainda, as dissertações e teses selecionadas revelaram que a partir da criação e promoção de eventos como exposições com temática afro-brasileira e indígena, incentivo às produções artísticas e culturais, seminários, fóruns se estabelece uma educação antirracista que promove a formação de professores e o protagonismo dos estudantes. Ademais, a análise dos trabalhos nos revelam que os NEABI ainda tratam de maneira muito incipiente as temáticas ligadas a ideologia do branqueamento e do

eurocentrismo, apesar dos NEABI serem um espaço legítimo para a promoção da compreensão desses temas, que são de extrema importância para o entendimento e combate às desigualdades étnico-raciais.

Outrossim, evidenciamos que os NEABI, mesmo enfrentando diversas dificuldades oriundas do racismo estrutural e institucional que afeta toda a sociedade, vem conseguindo efetuar ações e atividades fomentadoras do debate e da sensibilização acerca das temáticas étnico-raciais no âmbito da EPT, constituindo-se como verdadeiros espaços de formação, visibilização e práticas educativas de (re)existência, discutindo e combatendo o racismo; a segregação e a invisibilidade; as inadequações curriculares; e, outros posicionamentos de negação das identidades étnico-racial.

Por último, insistimos que é fundamental investir na formação dos professores, dos profissionais da educação e dos estudantes, a partir de percursos e de variadas possibilidades para a implementação de uma educação antirracista que seja construída e efetivada na consolidação de espaços pedagógicos de diálogos.

Palavras-chave: Antirracismo; EPT; NEABI.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da

Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC: Secad, 2005. 232 p. (Coleção Educação para Todos).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O Capital**. [Livro 1].10.ed. São Paulo: Difel, 1985.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal : IFRN, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

CULTURA POPULAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Kennedy de Albuquerque Santos¹
José Davison da Silva Júnior²

Palavras-Chave: Cultura popular; Formação integral; Educação profissional e tecnológica.

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A cultura constitui a essência da vida humana, surgindo das atividades cotidianas através de um processo ininterrupto, no qual as pessoas atribuem significado aos seus comportamentos; ela é, portanto, essencialmente simbólica e interpretativa por natureza (Geertz, 2015).

Trazendo a discussão sobre cultura para o contexto escolar, Pessoa (2018) afirma que os processos de vida do ser humano são relacionais, ainda que os moldes da escola no século XXI se desenhem desde uma perspectiva onde o conhecimento é considerado em uma escala de maior ou menor valor segundo a sua utilidade à sociedade. Nesse sentido, a construção do saber escolar se comunica com as experiências de cultura do povo.

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda, kennedy.albuquerque@abreuelima.ifpe.edu.br.

2 Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco - PE, davison.junior@olinda.ifpe.edu.br

Dessa forma, Pessoa (2018) considera que é possível imaginar uma escola onde a cultura popular se destaque como sujeito e não somente na condição de objeto de um ou outro fazer pedagógico, contribuindo para uma formação onde as possibilidades de importantes aprendizagens, para além do instrumentalismo, sejam valorizadas.

Nossa pesquisa de mestrado, em andamento, visa investigar as relações entre cultura popular, extensão e formação integral a partir dos sentidos atribuídos pelos estudantes egressos do IFPE – Campus Vitória de Santo Antão que participaram do projeto LiterAtos, quanto aos impactos dessa iniciativa em sua formação.

O LiterAtos é um projeto de extensão que trabalha a literatura em diálogo com manifestações da cultura popular, sobretudo da Zona da Mata pernambucana, por meio do teatro, música e dança. Nesse sentido, o supracitado programa busca, segundo Oliveira (2018), vivenciar a cultura popular no âmbito escolar, estimular o ensino de literatura através do diálogo com outras artes e fomentar a arte como ferramenta significativa para a formação educacional, intelectual e cidadã dos estudantes. Assim, entende-se que há uma integração entre a herança cultural local e os processos de formação dos estudantes, sob uma perspectiva integral.

Neste contexto, o problema que essa pesquisa pretende responder é: quais os impactos do projeto de extensão LiterAtos na formação dos estudantes no IFPE - *Campus* Vitória que participaram desta iniciativa? O objetivo geral é verificar os impactos do LiterAtos na formação dos estudantes egressos do IFPE - *Campus* Vitória de Santo Antão que participaram desse projeto. Os objetivos específicos incluem: a realização de uma análise das relações entre cultura popular, extensão e formação integral no contexto da educação profissional e tecnológica; compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes egressos quanto aos impactos do projeto LiterAtos em sua formação; identificar a relação entre os objetivos do projeto de extensão do LiterAtos e a formação dos egressos; e elaborar um produto educacional no formato de um documentário para registro e memória do projeto e seus impactos. Para alcançar estes objetivos, será realizado um estudo de caso, com a utilização de questionários, entrevistas e análise de documentos.

Investigar a interação entre cultura, educação e trabalho emerge como uma temática de significativa relevância no contexto da EPT (Brasil, 2010). Nesse sentido, nossa investigação acontece sob os pressupostos da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão que no Instituto Federal se desenvolve como ação política e de transformação social.

Para Moura (2013), o objetivo educacional deveria ser a formação integral, politécnica ou omnilateral acessível a todos de maneira pública e igualitária. Tal formação propõe a relação do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como pilares fundamentais à sociedade, cujo propósito é o de promover a emancipação e a autonomia humana.

Como forma de alcançar uma educação que objetive uma formação humanizadora, a perspectiva de formação integrada, descrita por Ciavatta (2005), desponta como um esforço para tornar o ensino mais coeso, integrando de maneira indissociável a educação geral, onde se considera o caráter profissional e cultural.

DESENVOLVIMENTO

Para ajudar a ampliar a compreensão deste trabalho, foi realizada uma pesquisa na produção acadêmica para identificar textos que relacionem projetos artísticos e culturais à formação de estudantes no contexto da EPT. Com relação a metodologia, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso que inclui questionários e entrevistas semiestruturadas com os estudantes egressos do LiterAto, além de análise de documentos.

O questionário será utilizado para caracterizar os participantes da pesquisa. Para analisar os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas será utilizada a Teoria do Discurso. Para Burity (2014), o discurso figura como uma unidade complexa, dotada de elementos implícitos e explícitos, e é uma forma de comunicação no contexto social. Desta forma, pretende-se analisar o discurso no recorte social da vivência de membros egressos do projeto LiterAto. O estudo visa, nessa perspectiva, analisar os dados das entrevistas interpretando os sentidos atribuídos pelos estudantes quanto aos impactos que sua participação no projeto exerceu sobre sua formação.

Em razão da variedade de fontes onde as informações estão dispostas será feita, na análise de resultados, uma triangulação das informações analisadas. Segundo Yin (2001), a triangulação refere-se ao fundamento lógico para usar múltiplas fontes de evidências em uma pesquisa. Tal método fortalece a confiabilidade dos resultados e permite uma maior compreensão do assunto estudado.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos por meio da pesquisa na produção acadêmica, foi possível perceber as contribuições promovidas pela integração de elementos culturais na EPT, como destacado por Andrade et al. (2020) através do Projeto Farol Cultural do Instituto Federal Goiano, onde a literatura desempenha um importante papel no desenvolvimento da sensibilidade e de uma postura crítica nos estudantes. De maneira similar, Santos (2018) ressalta que a inclusão de conteúdos artísticos contribui para o desenvolvimento humano dos estudantes. Adicionalmente, Santos e Silva (2020) investigaram as interfaces entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho, sublinhando a importância da formação humana integral em sua pesquisa. Além disso, Martins (2021) aponta que a produção cultural pode ser incorporada à EPT para potencializar a profissionalização nas artes e indústrias criativas.

Espera-se que o estudo de caso sobre os impactos do LiterAtos possa ampliar a compreensão a respeito de projetos de extensão de natureza cultural na formação dos estudantes de Institutos Federais. Além disso, busca-se estimular a reflexão sobre o tema abordado para que, em contextos diversos, possam ser implementadas e/ou ampliadas ações de caráter cultural e pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. L. M. *et al.* Projeto Farol Cultural do Instituto Federal Goiano: contribuições para uma formação omnilateral. **Research, Society And Development**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 1-14, 2 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC, 2010.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. *et al* (org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-73.

ClAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, p. 1-20, dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 16 ago 2024.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GOMES, J. R. Q. C. **Sentidos da Gestão Escolar no âmbito do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Pernambuco**. 2023. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Olinda*, Olinda, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Resolução nº 61, de 30 de julho de 2014. Regulamento Geral da Extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, 2014.

MARTINS, R. N. **Arte, Cultura e Produção Cultural na Formação Humana Integral**: concepções e práticas na educação profissional e tecnológica. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, set. 2013.

OLIVEIRA, R. A. C. **LiterAtos**: Ordem dos Cavaleiros do Setestrelô.
Vitória de Santo Antão, PE: IFPE - Pró-Reitoria de Extensão, 2018.

PESSOA, J. M. **Cultura Popular**: gestos de ensinar e aprender.
Petrópolis: Editora Vozes, 2018. 276 p.

SANTOS, B.; SILVA, C. Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho: interfaces para uma formação humana integral. **Portal Educapes**, Salgueiro, PE, p. 1-20. fev. 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586347?mode=full>. Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTOS, F. A. Nuarte: uma análise do projeto de extensão música na escola no *campus* natal zona norte IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 14, p. 1-13, 20 jun. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200 p.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: APORTES DOCUMENTAL E TEÓRICO ACERCA DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PARA JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

Jaime R. T. de Lima¹
Bernardina S. Araújo de Sousa²

Palavras-chave: Programa Jovem Aprendiz, Aprendizagem Profissional, Vulnerabilidade Social.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo integra pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e tematiza Programas de Aprendizagem Profissional-PAP voltados à qualificação profissional de adolescentes e jovens, a exemplo do Programa Jovem Aprendiz-PJA é regulamentado pela Lei nº 10.097/2000, a Lei do Aprendiz, que determina às empresas, inclusão de 5% a 15% de jovens de 14 a 24 anos, por meio de contrato de aprendizagem de até 02 anos.

A Aprendizagem Profissional-AP apoia-se na educação como suporte à atividade laboral, associada à prestação financeira, garantindo a proteção

1 Aluno do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT-IFPE, jayme.lima@gmail.com

2 Doutora em Educação, Professora do Mestrado ProfEPT-IFPE, bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br

social ao aluno trabalhador. Para Ciavatta (2008), o alinhamento entre educação e trabalho, representa a possibilidade de superação do dualismo, que garante formação literária e científica às elites e manual às classes trabalhadoras, negando, assim, a totalidade composta pela interação entre o fazer e o pensar.

O avanço das políticas neoliberais representou o crescimento do setor de serviços, com a terceirização, subcontratação e desregulamentação de direitos trabalhistas (Antunes, 2021; Noronha, 2014). O desemprego atinge sobretudo os jovens, mão de obra menos escolarizada e inexperiente, cuja saída é a informalidade. Para Pochmann (2004), o baixo crescimento da economia impede mudanças a curto prazo, pois há geração insuficiente de vagas, diante da demanda por emprego formal. Políticas inclusivas para a superação deste cenário, tornam-se um grande desafio ao poder público, pois a inserção dos jovens no mundo do trabalho não é espontânea.

2 DESENVOLVIMENTO

Iniciativas como, leis, decretos e programas voltados à aprendizagem por meio do trabalho já foram implementadas, com vistas à incorporação produtiva deste segmento. A formação profissional propicia o desenvolvimento da consciência crítica e cidadania. A Lei nº 10.097/2000, criada para a proteção ao adolescente e ao jovem em relação ao trabalho exploratório, garantiu direitos trabalhistas e sociais, evitando-se prejuízos à escolarização.

A metodologia utilizada contempla a pesquisa bibliográfica e documental, destacando elementos embaixadores da PAP, a fim de analisar se políticas voltadas à profissionalização da juventude socioeconomicamente vulnerável, ampliam e otimizam a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Este levantamento bibliográfico mapeou produções, no período de 2019 a 2023, construídas em Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Brasileiras na área de Educação. Utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e o Scielo, selecionando-se 8 (oito) dissertações e 2 (duas) teses, relacionadas à temática da AP. Ofereceu-se destaque à

discussão de políticas sociais que objetivam a mudança de condições adversas de jovens em vulnerabilidade social.

O estudo documental voltou-se à legislação relacionada à AP, revelando amplo material de natureza regulatória, com parâmetros importantes à compreensão das políticas de juventude. O corpo documental apresentou mudanças ocorridas ao longo das transformações políticas do país.

A AP surgiu no Brasil, nos anos 1940, relacionada à Consolidação das Leis do Trabalho-CLT (Decreto-lei nº 5.452/1943), que determinava regras e obrigações para contratação de aprendizes (Brasil, 2022). A Lei Orgânica do Ensino Industrial-LOEI (Lei nº 4.073/1942) embasou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI(1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC (1946).

A Constituição Federal-CF de 1988 associou a educação à cidadania e qualificação para o trabalho, reforçando o direito à AP (Brasil, 2022). O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei nº 8.069/1990) garante direitos ao adolescente aprendiz (Brasil, 2023), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei nº 9.394/1996), dispôs sobre o direito à educação para alunos que também são trabalhadores (Brasil, 2022). A Lei nº 16.645/2023 modificou a LDB, articulando a AP às modalidades de educação profissional de nível médio (Brasil, 2023).

A Lei nº 10.097/2000, marco legal da AP, alterou a CLT, estabelecendo os direitos do aprendiz. Outras leis ampliaram o direito à aprendizagem, tais como o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego-PNPE e o Consórcio Social da Juventude (Lei nº 10748/2003), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (Decreto nº 5478/2005), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-PROJOVEM (Lei nº 11692/2008) (BRASIL, 2023) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC (Lei nº 12513/2011).

As transformações socioeconômicas proporcionaram a implementação de políticas de qualificação, trabalho e renda voltados à juventude, a partir do início do séc. XXI (Magalhães, 2021). Tal conjuntura resultou na criação da Secretaria Nacional de Juventude-SENAJUVE, em 2005, e no Conselho Nacional de Juventude-CONJUVE, em 2013, culminando com o

Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), estabelecendo-se uma Política Nacional de Juventude (Brasil, 2023).

Enquanto política pública de caráter permanente, reunindo a qualificação e inserção profissional em ação única, a AP representa o principal meio de inserção qualificada de jovens de 14 a 24 anos de idade ao mundo do trabalho.

3 CONCLUSÕES

A Lei de Aprendizagem é importante mecanismo de acesso à trajetória formativa, sobretudo de jovens em vulnerabilidade, associando-se garantia de direitos à escolarização, em sintonia com a política de Educação Básica. Os aprendizes percebem o PJA como importante experiência de inclusão e ascensão social, também reconhecida e valorizada pelo mercado (Ferraz, 2019).

Observa-se a necessidade de maior presença do Estado em todo o processo, a fim de que jovens em situação socioeconômica desfavorável sejam efetivamente incluídos no PJA. Sugere-se maior participação do Ministério da Educação, garantindo-se a intersectorialidade entre os PAP e a Educação Profissional e Tecnológica.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021. E-book.

BRASIL. Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 10748, de 22 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10748-22-outubro-2003-460095-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 16.645, de 02 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14645-2-agosto-2023-794499-norma-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Educação básica: coletânea de legislação**. 6. ed. Brasília, DF: Coord. de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da criança e do adolescente e normas correlatas**. 2. ed. Brasília, DF: Coord. de Edições Técnicas, 2023.

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**. In: PEREIRA, I. B. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008. p. 408-415. Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FERRAZ, L. O. **Educação profissional para jovens**: um estudo baseado no egresso do programa de aprendizagem do Senac Jundiaí. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)- Universidade Mackenzie, São Paulo, 2019.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v.5, n.3, p.521-536, nov.2007/fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/P4GFSHpzx6jVDYStftMsbWj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MAGALHÃES, J. E. P. Juventude, trabalho e educação: as políticas de qualificação, trabalho e renda nos governos de lula da silva. **Rev. Des. & Civ.** [S. l], v. 2, n. 1, p. 57-79, jan/jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/55296>. Acesso em: 02 fev. 2024.

NORONHA, O. M. Abordagem histórica da relação trabalho educação. In Lombardi, J. et al. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014. p. 60-81.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TDxsdKm3C3QHP4dFqxTySkM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2023.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E SUBDESENVOLVIMENTO: NÃO HÁ ALTERNATIVA PARA O ENSINO MÉDIO?

Luís Felipe da Silva¹
Katharine Ninive Pinto Silva²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Há quase 100 anos, José Carlos Mariátegui ao analisar as particularidades da educação da América-Latina, em especial as reformas que se propunham a mitigar as contradições causadas pelo subdesenvolvimento no Peru, colocou em questão que não importa à História o valor abstrato de uma ideia “[...] o que importa é seu valor concreto. Sobretudo para nossa América, que necessita de ideias concretas” (Mariátegui, 1925, n.p).

Neste sentido, o autor nos convida a analisar a concretude das ideias que permeiam as políticas educacionais latinoamericanas ao compreender que estas tendencialmente estão subordinadas ao interesses de suas respectivas burguesias nacionais e que “o Estado, seja lá qual for, não pode renunciar à direção e ao controle da educação pública [...] Pelo notório motivo pelo qual o Estado é o órgão da classe dominante” (Mariátegui, 1925, n.p). Particularmente, os Estados Nacionais na América Latina que

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Professor da Educação Básica da Rede Estadual da Paraíba. dasilvalf1997@outlook.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. katharine.silva@ufpe.br.

estão inseridos na dinâmica capitalista de forma dependente as nações da centralidade do capitalismo.

No Brasil, há pouco menos de uma década, a Reforma do Ensino Médio (REM) (Lei nº 13.415/2017) foi posta em curso no governo de Michel Temer (2016-2019), atravessou o governo Jair Messias (2019-2022) e segue no atual governo Luiz Inácio (2023-xxxx). A reforma, desde sua gênese, sofre duras críticas e tem sua revogação como pauta principal pelos educadores e estudantes secundaristas³ que denunciam o aprofundamento do dualismo e da desigualdade educacional que através da reforma vêm sendo incorporados à educação brasileira por meio do aparato legal do Estado (Sampaio, 2023; Santos e Silva, 2022).

O dado factível do caráter inegociável da revogação demonstra que a correlação de forças está submetida aos grandes conglomerados empresariais da educação impõem sobre os rumos da educação brasileira através do Estado. Parte dessa influência que propomos a debater se encara no atravessamento da ideologia empreendedora (Valentim; Peruzzo; Amaral, 2022) na formulação da Base Nacional Comum Curricular que coloca o empreendedorismo como elemento estruturante da formação e do conhecimento no Ensino Médio, tendo como desdobramento o estabelecimento da Educação Empreendedora como sendo a única resposta possível para destravar o desenvolvimento econômico por meio da geração de postos de trabalho e renda a partir da inovação e livre iniciativa individual, lidando assim com a “Questão social” brasileira que é determinada, em última análise, pela dependência e o subdesenvolvimento (Santos, 2012).

Dessa forma, esta investigação científica realizada a partir de fontes primárias e secundárias desenvolve uma análise sobre tendências do debate sobre a educação empreendedora para o ensino médio que pretende apreender a totalidade dos dados à luz do materialismo-histórico e das contribuições da Teoria Marxista da Dependência e dessa forma responder a seguinte inquirição: Não há alternativa para o Ensino Médio se não a Educação Empreendedora?

3 Na matéria de 2023 encontram-se relatos de professores e estudantes que expõem a dura realidade das escolas públicas brasileiras e como a reforma falsifica a realidade mascarando e aprofundando as desigualdades sociais: Educadores dizem que novo ensino médio amplia desigualdades | Brasil: Diário de Pernambuco

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Subdesenvolvimento. Ideologia Empreendedora.

2 DESENVOLVIMENTO

A construção desse estudo se integra em meio a um cenário de intensas disputas sobre os rumos do ensino médio brasileiro que há 7 anos a panaceia imposta pelos reformadores empresariais da educação que na busca de “na” e “pela” educação, por meio de mecanismos ideológicos de conformação e construção do consenso como o empreendedorismo, almejam o apassivamento da classe trabalhadora que segundo Santos (2012) é assolada pela continuidade (desde a escravidão) e aprofundamento da superexploração da sua força de trabalho.

Dessa forma, compreendemos que o debate sobre a educação não pode estar descolado dos processos que levaram a formação social brasileira e a condição do subdesenvolvimento, antes, educação e trabalho se encontram em unidade dialética. Para investigar essa tessitura, o presente estudo se realiza por meio de uma revisão de literatura e análise documental.

O levantamento dos trabalhos foi realizado por meio da ferramenta ResearchRabbit.ai utilizando como descritores: ensino médio; educação profissional e tecnológica; empreendedorismo. Preliminarmente, para a inclusão dos textos se utilizou como recorte temporal o intervalo de 2019-2024; textos em língua portuguesa e publicados por revistas brasileiras, encontrando cerca de 44 títulos. Posteriormente, após a leitura dos resumos e exploração do conteúdo geral do texto, foram selecionados 11 trabalhos que traçam um diálogo entre o Ensino Médio e o empreendedorismo.

No que tange os documentos investigados, foram selecionados aqueles que integram o atual estado da Reforma do Ensino Médio, a saber a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e o Projeto de Lei (PL) 5230/2023 (Brasil, 2023).

A análises realizadas demonstram que o empreendedorismo vem se consolidando como tendência na educação brasileira. Para tanto, a REM é um dispositivo legal que o Estado brasileiro utiliza para ampliar o alcance da ideologia empreendedora e assim acirrar a disputa pelo senso comum e a conformação das subjetividades ao capitalismo do século

XXI. A seguir será exposto, em linha gerais, a conclusão fruto do decurso analítico deste estudo.

3 CONCLUSÕES

No presente estado das coisas, a Emenda Constitucional 58/2023 (Brasil, 2023) redigida pelo Ministério da Educação (MEC) expressa nos motivos que levaram a redação desse texto: o entendimento de que a “diversificação das trajetórias educacionais” podem produzir e ampliar desigualdades por questões de desproporções orçamentárias e de oportunidades o que entra em contradição com a proposta de REM de garantir que os alunos “escolham seus próprios caminhos”; a exclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA); a precarização do trabalho docente; inexistência de política nacional de formação continuada para os professores; não se levou em consideração as condições concretas de infraestrutura das escolas.

O documento citado reconhece o amplo apelo popular dos trabalhadores da educação e dos estudantes secundaristas em razão da revogação da REM ao ponto de se tornar um objetivo da EC, porém o que temos de concreto é a tramitação da PL 5.230/2023 que conserva em sua essência a necessidade de adaptar os jovens e futuros trabalhadores a um mercado de trabalho integrado à dinâmica produtiva de uma economia dependente e subdesenvolvida, ou seja, deve-se preparar para a superexploração da força de trabalho, baixo nível de vida, baixos salários e subemprego (Bambirra, s.d).

Acrescentamos que a permanência desta reforma também implica na conservação da ideologia empreendedora que em última análise seu “[...] sentido é a obtenção de consensos da classe trabalhadora às contrarreformas trabalhista e previdenciária, que avançam ao lado do desemprego estrutural e da precarização do trabalho no Brasil (Valentim; Peruzzo; Amaral, 2022, p. 267).

Em perspectiva histórica, o empreendedorismo no Brasil vem atuando na naturalização e incorporação do trabalho informal e precário à economia formal, como discute (Santos, 2012, p. 442): “o estímulo ao “empreendedorismo” junto a segmentos pauperizados valorizando o discurso do

“trabalho por conta própria” e formas de desassalariamento que disfarçam situações de subemprego” (p. 442).

Nesse contexto, a ideologia neoliberal incorpora elementos da obra de Schumpeter (1997) em *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, que enfatiza o papel decisivo da figura do empreendedor como aquele sujeito dotado de capitais, disposto a correr riscos, responsável por trazer a inovação tecnológica por meio de sua qualidade inventiva e dessa forma estimula o progresso técnico e científico da nação. Nesta acepção do termo, o empreendedor pode ser entendido como o “empresário clássico”.

Por outro lado sustentamos que na realidade brasileira, os empreendedores são em grande parte, como de acordo com dados do GEM (2018), pessoas que estão excluídas do mercado de trabalho formal e/ou necessitam realizar atividades profissionais paralelas para complementar a renda devido aos baixos salários, além disso, parte expressiva dos empreendimentos se concentram no setor de serviços. Evidenciamos que é nesse cenário que desde a primeira década do século XXI o Brasil é atravessado por um processo de “reprimarização” da economia que acarreta na maior concentração da atividade industrial nacional na produção e exportação de *commodities* resultando no rebaixamento do padrão tecnológico vigente em comparação às nações desenvolvidas tendo como consequência um ciclo de trocas desiguais da balança comercial brasileira.

Logo, explicar o insucesso da educação brasileira como mola propulsora para o desenvolvimento econômico, em especial o papel do ensino Ensino Médio como mediador dessa alavancagem não condiz com a concretude das relações históricas em que o país se forjou e conserva até o momento.

Isto posto, consideramos que contrariamente à retórica da realização pessoal e da inovação (Sebrae, 2023), enquanto a educação for tratada como um apêndice de um modelo de desenvolvimento que produz profundas desigualdades sociais e econômicas, ela não será capaz de realizar a emancipação humana, mas antes, seguirá aprisionando nossa juventude na reprodução da miséria imposta pelo sociometabolismo do capital.

Por fim, ao passo que pensarmos o Ensino Médio, assim como qualquer aparato legal que o modifique, descolados de um horizonte de profundas transformações na forma como produzimos e reproduzimos

nossa existência a partir da economia política não haverá alternativa se não, a Educação Empreendedora que legitima as profundas desigualdades sociais e econômicas que assolam a América-Latina e o Brasil.

4 REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, V. O problema da técnica nos países subdesenvolvidos. s.d Disponível em: [O problema da técnica nos países subdesenvolvidos \(marxists.org\)](#). Acesso em: 01 de ago. 2024. GEM BRASIL. Empreendedorismo no Brasil. Relatório Executivo, 2017. Brasília, DF, Sebrae, 2018. Disponível em: https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL_web.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2024.

MARIÁTEGUI, J. Liberdade de ensino. 1925. Disponível em: [A liberdade de ensino \(marxists.org\)](#). Acesso em: 01 de ago. 2024.

SAMPAIO, F. S. Implicações da contrarreforma do ensino médio na educação profissional e tecnológica brasileira. **Recei.** v.9, n. 30, mai., 2023. Disponível em: [Vista do IMPLICAÇÕES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA \(uern.br\)](#). Acesso em: 01 de ago. 2024

SANTOS, J. S. Particularidades da “questão social” no Brasil: mediações para seu debate na “era” Lula da Silva. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, jul.-set. 2012. Disponível em: [Revista 111.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em: 01 de ago. 2024.

SANTOS, S. C. M.; SILVA, K. N. P. Juventudes precarizadas e a contrarreforma do Ensino Médio: a educação da classe trabalhadora no capitalismo flexível. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 517-535, abr. 2022. Disponível em:

45546-TEXTO_DO_ARTIGO_OU_RESENHA193230-1-10-20220430. PDF. Acesso em: 01 de ago. 2024. SEBRAE. **Mas afinal, o que é**

empreendedorismo? Sebrae, 2023. Disponível em: Mas afinal, o que é empreendedorismo? - Sebrae SC (sebrae-sc.com.br). Acesso em: 01 de ago. 2024.

VALENTIM, E. C. R. B.; PERUZZO, J. F.; AMARAL, A. Ideologia empreendedora e hegemonia burguesa no Brasil: uma análise sobre o SEBRAE. **Práxis e Hegemonia Popular**. v. 7, n. 11, dez., 2022. Disponível em: IDEOLOGIA EMPREENDEDORA E HEGEMONIA BURGUESA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE O SEBRAE | Revista Práxis e Hegemonia Popular (unesp.br). Acesso em: 01 de ago. 2024.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM PANORAMA SOBRE APRECIÇÃO MUSICAL NOS PRODUTOS EDUCACIONAIS DO OBSERVATÓRIO PROFEPT

Marcos Ferreira Mendes¹
José Reginaldo Gomes de Santana²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Música é um dos mais importantes meios de expressão do homem e é imprescindível na formação humana integral na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica. Este trabalho é um recorte da pesquisa, em andamento, cujo o título é O frevo e a sua escuta por estudantes do Conservatório Pernambucano de Música: uma abordagem discursiva. Utilizando a pesquisa bibliográfica e a análise do conteúdo, este artigo objetiva investigar como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical a partir da análise de quatro categorias: I) sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem atividades de apreciação musical e II) sobre as tipologias de produtos educacionais; III) sobre o público-alvo; e IV) sobre a aplicabilidade. São apresentados quatro produtos educacionais, sendo 01 de Inglês, 02 de Música e 01 de Artes. Constatamos que a apreciação

1 Mestrando do ProfEPT, IFPE (campus Olinda). Professor do Conservatório Pernambucano de Música e do Centro de Educação Musical de Olinda, marcostreminhao70@yahoo.com.br

2 Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Professor e pesquisador do IFPE Campus Pesqueira e do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, no IFPE Campus Olinda, reginaldo@pesqueira.ifpe.edu.br

musical é algo pouco ou raro de se encontrar nas discussões que envolvem o ensino e aprendizagem da Música no âmbito da EPT, além disso, percebemos que os autores que não possuem formação musical tendem a não utilizarem de referenciais teóricos relacionados a apreciação musical em suas práticas educativas.

Palavras-chave: música na EPT; apreciação musical; produtos educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade³.

Nesse sentido, nosso recorte das pesquisas sobre a EPT é oriundo do programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que por sua vez, é um mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Ocorre na modalidade semipresencial e é ofertado em rede nacional. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

Com o intuito de localizar PEs que abordassem música, realizamos uma busca no Observatório ProfEPT que resultou em 17 PEs. Nesses trabalhos, os autores se utilizaram da música como meio ou fim. Selecionamos 6 trabalhos nos quais os autores se situam no segundo grupo. Os autores e as atividades propostas em seus PEs são os seguintes: Oliveira e Menin (2019) — apreciação musical; Nóbrega e Ribeiro (2019) — técnica, execução, literatura e apreciação; Schiavi e Oliveira (2021) — técnica, execução, composição, literatura, apreciação; Lucena e Sousa (2022) — técnica,

3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>. Acesso em: 20 jun. 2024

execução e literatura; Gomes e Ribeiro (2022) — ensino de música; Mota (2022) — ensino de música.

Para a escolha das categorias, utilizamos a abordagem dedutiva dos dados, que segundo Moraes (1999, p.10), “ são fornecidas ou estabelecidas a priori, seja a partir da teoria, seja dos objetivos ou das questões de pesquisa”. Assim, buscou-se investigar, por meio da análise de conteúdo, quatro categorias: I) sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem atividades de apreciação musical e II) sobre as tipologias de produtos educacionais; III) sobre o público-alvo; e IV) sobre a aplicabilidade.

A apresentação dos resultados foi dividida em quatro partes, sendo cada uma das partes dedicadas à apresentação de como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical a partir da análise de quatro categorias mencionadas anteriormente. Para o nosso gesto de análise dos aspectos relativos às tipologias e ao processo de aplicabilidade, tomaremos por base as contribuições de Rizzatti et al. (2020, p. 5-6).

Com relação às diferentes tipologias (tipos) dos produtos educacionais, a Rizzatti et al. (2020) elenca um grande número de PEs que constituem a diversidade dos Materiais didáticos/instrucionais, entre eles, as propostas de ensino, as sequências didáticas, as propostas de intervenção e uma gama de materiais textuais; Cursos de formação profissional; Tecnologias sociais; Software/aplicativo; Eventos organizados; Relatórios técnicos; Acervos e curadorias; Produtos de comunicação: Manuais/protocolos e cartas, mapas ou similares.

Sobre o aspecto da aplicabilidade, Rizzatti et al. (2020, p. 10), ao apontar a necessidade de que o PE tenha propriedades que o tornem acessível e utilizável em diferentes sistemas, acrescenta que

A propriedade de aplicação refere-se ao processo e/ou artefato (real ou virtual) e divide-se em três níveis: 1) aplicável (quando o PE tem potencial de utilização direta, mas não foi aplicado); 2) aplicado (quando o PE foi aplicado uma vez, podendo ser na forma de um piloto/protótipo); 3) replicável (o PE está acessível e sua descrição permite a utilização por terceiros considerando a possibilidade de mudança de contexto de aplicação). (Rizzatti et al., 2020, p.10)

Inicialmente, pretendíamos analisar apenas os PEs, no entanto, no decorrer da pesquisa, percebemos que tal procedimento mostrou-se insuficiente, sendo necessário acessar também as dissertações. Apesar de os PEs e as dissertações constituírem materialidades distintas, são resultantes de um processo amalgamado de pesquisa.

Com relação à categoria sobre os referenciais teóricos trazidos pelos autores ao desenvolverem atividades de apreciação musical, os trabalhos de Oliveira e Menin (2019) e Nóbrega e Ribeiro (2019) cumpriram esse requisito. Entre os teóricos mobilizados, constam nomes internacionais e nacionais de relevância nas pesquisas sobre a educação musical.

Os PEs de Almeida e Santana (2021) e Rocha e Barros (2023) não apresentaram nenhum referencial teórico para as atividades de apreciação musical, seja essa de músicas ou de vídeos. Isso deve-se, em certa medida, ao objeto de estudo em questão, a saber, na primeira, a aprendizagem significativa do inglês. Embora, como constatamos, as palavras “apreciação” e “escuta” estão muito presentes na dissertação, e na segunda, ensino de canto coral tendo como viés as lendas do folclore.

A respeito da categoria *sobre as tipologias de produtos educacionais*, tivemos 01 oficina pedagógica, 01 material didático e 02 sequencias-didáticas.

Com relação à categoria *sobre o público-alvo*, os PEs de Oliveira e Menin (2019) e Nóbrega e Ribeiro (2019) tiveram em comum estudantes de música. No primeiro, no âmbito do ensino médio integrado, e no segundo, estudantes de flauta transversal de nível técnico. As duas sequências-didáticas, tiveram por público-alvo, docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Na categoria *sobre a aplicabilidade*, os PEs analisados foram fáceis de acessar por serem no formato digital, são aplicáveis e foram aplicados, em vários contextos/modalidades: em uma oficina pedagógica, em um minicurso, na modalidade de aulas online e presencialmente.

3 CONCLUSÕES

O presente trabalho pretendeu investigar como os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT trazem questões relacionadas à apreciação musical.

Concluimos que atividades de apreciação musical (ou escuta) estão presentes nos PEs analisados. Em duas pesquisas, a música é utilizada como finalidade, foi o caso de Oliveira e Menin (2019) e Nóbrega e Ribeiro (2019). Nesses trabalhos, os referenciais teóricos estavam bem condizentes e consistentes com suas propostas. Nos trabalhos de Almeida e Santana (2021) e Rocha e Barros (2023), a música foi usada enquanto meio de atingir os objetivos de tais pesquisas. Nesse caso constatamos a ausência de subsídios teóricos, o que poderia ter ocorrido para uma melhor fundamentação.

Diante do exposto, constatamos que a apreciação musical é algo pouco ou raro de se encontrar nos PEs e nas discussões de trabalhos que envolvem o ensino e aprendizagem da Música no âmbito da EPT, que é um tema que deve ser explorado já que sua prática está presente nos processos de ensino e aprendizagem da educação básica.

4 REFERÊNCIAS

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓBREGA, Caio Talmag; RIBEIRO, Giann Mendes. **Flauta leve:** Material didático para o ensino de flauta transversal. Mossoró, RN, 2019. 69 f.: il. color.

OLIVEIRA, Edgar Flávio de; MENIN, Olavo Henrique. **Artes e Música:** Uma proposta de oficina pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo, SP, 2019, 19 f.: il. color.

RIZZATTI, I. M. . *Et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 09 jul. 2024.

ROCHA, Jerusa Soares da; BARROS, Danieli Lazarini de. **Lendas e músicas regionais:** uma prática no ensino de artes no curso integrado ao Ensino Médio. Boa Vista, RR, 2023, 90 f.: il. color.

O ENSINO DE LIBRAS COMO DISCIPLINA ELETIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO EREM DIÁRIO DE PERNAMBUCO DO TRABALHO

Thaislane Maria Freitas da Silva¹

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo apresentar o ensino da Libras - Língua Brasileira de Sinais como disciplina eletiva e segunda língua para ouvintes no novo ensino médio, e tem por objetivo ensinar e divulgar a Libras como idioma reconhecido no Brasil para as comunidades surdas pela lei 10.436 de 24 de abril de 2002, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei apresenta a Libras como primeira língua da comunidade surda e a reconhece como segunda língua não oficial brasileira. Com o novo ensino médio abre um leque de possibilidades e podemos inserir o assunto inclusão nesse contexto. Além disso a lei 14.191 de 3 de agosto de 2021 onde a educação bilíngue torna-se modalidade na LDB e alunado surdo pode escolher onde estudar, a disseminação da língua brasileira de sinais deve ser fortalecida. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa e de campo, baseia-se em observações durante

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, graduanda do curso de Pedagogia do Instituto Nacional de educação de Surdos, INES-polo UFPB, Pós graduada em Libras e educação inclusiva da pessoa Surda da Faculdade Alpha, Técnica em tradução e interpretação em Libras da Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra-ETEASD e graduanda em Letras Libras da Universidade Federal de Campina grande-UFCG, thaislanefreitas88@gmail.com;

as aulas da disciplina eletiva no novo ensino médio com os alunos do 1º ao 3º ano de uma escola pública estadual em Recife. A pesquisa analisa a importância do ensino das libras como idioma optativo no processo de ensino/aprendizagem no ensino médio. Onde os alunos aprendem libras de forma prazerosa, lúdica e divertida através de desafios, jogos e brincadeiras. Os alunos que estão aprendendo a se comunicar com os surdos, oportunizando e auxiliando no respeito à língua do outro, no respeito às línguas, que não há línguas inferiores ou superiores.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia é um caminho a ser traçado a fim de se alcançar os resultados desejados na pesquisa que está sendo feita, ela é a ciência que estuda os métodos aos quais ela mesma recorre” (Dicionário Houaiss). Para realização deste trabalho, será utilizada uma pesquisa qualitativa a partir das experiências de alunos e corpo docente da escola onde as aulas foram aplicadas de campo onde apresentaremos o embasamento teórico para nossos achados, Para registro dos dados será construído um diário de campo o qual será objeto de análise e discussão. Esse trabalho será desenvolvido em uma escola estadual de referência em ensino médio Diário de Pernambuco localizada na rua Costa Sepulveda s/n -Engenho do meio, Recife, Pernambuco. Onde através do novo ensino médio possibilitou a disciplina eletiva de Libras ser uma das disciplinas optativa para os alunos. Os mesmos recebem fichas com a ordem para a inscrição das eletivas cada aluno pode escolher eletivas no horário manhã /tarde de terça a quinta durante o horário integral; são 45 vagas para cada eletivas. As aulas acontecem 1 vez por semana são 2 aulas de 50 min cada. A Eletiva de libras consiste em um curso básico de libras onde os alunos conseguem se comunicar com os alunos surdos de forma clara, divertida e livre. Eles aprendem na pratica como se relacionar com os alunos surdos.

Os assuntos abordados são:

1. História e legislação da comunidade surda no Brasil
2. Parâmetros da Libras
3. Alfabeto manual e números em Libras
4. Saudações e cumprimentos em Libras

5. Sinais de família
6. Sinal de cores
7. Verbos
8. Bate papo, jogos e brincadeiras em Libras

Ao passar um período de 6 meses temos a nossa culminância onde os alunos 2 apresentam através de jogos, teatro e/ou compartilhamento dos sinais com os demais estudantes e professores da escola. A pontuação nas eletivas consiste na 3ª nota do semestre onde é composta por presença, participação e apresentação na culminância. Após as aulas e a conclusão da disciplina de Libras conversamos com nosso alunos e tivemos alguns depoimentos:

[...]Bem, gostaria de compartilhar minha experiência sobre aprender um pouco de Libras através das eletivas oferecidas no Novo Ensino Médio. Sendo totalmente honesta, meu único contato com a Língua Brasileira de Sinais era quando surgia um anúncio importante na TV, geralmente envolvendo políticos, e sempre havia alguém na tela traduzindo o discurso para os surdos. Esse era meu único contato com Libras, até então. No entanto, quando iniciei o Ensino Médio, no primeiro ano, por volta do meio do ano, tive a oportunidade de mergulhar um pouco mais nesse universo e aprender sobre Libras. Para ser franca, Libras abriu muitas portas para mim. Foi tão impactante que me motivou a participar do Ciência Jovem, onde pude enfatizar a importância de incluir a disciplina de Libras no currículo do Ensino Médio e até mesmo do Ensino Primário. Foi incrível mostrar como a Libras é uma forma de comunicação tão distinta, cativante e, às vezes, desafiadora de aprender, mas se você realmente se interessa, é uma experiência incrível. Graças à Libras, durante o evento do Ciência Jovem, tive a oportunidade de conhecer a Língua de Sinais Mexicana, quando uma senhora compartilhou conosco um pouco sobre a língua de sinais de seu país. Foi uma experiência memorável, que guardarei para toda a vida. Sinto imensa gratidão por tudo o que a Libras proporcionou em meu primeiro ano de Ensino Médio, tornando-o inesquecível. Posso afirmar com convicção o quanto Libras é importante e como meu primeiro ano de Ensino Médio foi enriquecido graças a essa experiência única.

Evellyn Gabriely da Silva Santana

(Aluna do 1º ano do novo ensino médio em 2023, 17 anos)

[...]Oii, galera!!eu me chamo Matheus Henrique e durante as aulas da eletiva de libras eu era 2D. Foi algo totalmente diferente do que eu

estava acostumado a vivenciar em sala de aula. De maneira interativa e dinâmica à professora Thaislane manuseava a aula. Aprendi bastante coisas que irei levar comigo sempre, ensinamentos de que a “inclusão” é necessária e que todos tem o direito à viver de maneira comum, como todos os outros. A partir da eletiva pude deslumbrar de atividades fora da escola que me levaram a entender a importância da língua de sinais, foi algo que eu nunca pensei em participar pois nunca tive a oportunidade de aprender sobre o assunto.

Matheus Henrique de Souza

(Aluno do 2º ano do ensino médio em 2022, 17 anos)

Podemos concluir que os resultados são diários e contínuos a partir do momento que os alunos mostram interesse pela disciplina e pelo conhecimento em Libras; assim como o entusiasmo em conversar e querer se comunicar com os alunos surdos da nossa escola. O ensino de Libras como um idioma na educação básica deve ser um assunto que a discussão deve ser colocada em pauta sempre como prevista no PL 2403/22 onde a língua de sinais deve fazer parte do currículo escolar. O ensino de idiomas ajuda no racioo lógico, memória , comunicação, acessibilidade, comunicação diferenciada e vastas possibilidades no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

APOSTILAS e jogos pedagógicos de Nelinha Soares. Disponível em: <https://adaptando-com-nelinha.lojaintegrada.com.br/apostilas-para-alfabetizar-22578859> acessado em 02 de fevereiro de 2024 a 16 de junho de 2024.

APOSTILA APM/CEADA (Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente Audiocomunicação.) Campo Grande/MS 2015

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.9394/1996.

BRASIL BRASIL. Lei de Libras, Língua Brasileira de Sinais, 10.436/2002.

BRASIL. BRASIL. Decreto número 5626, de 22 de dezembro de 2005.

CARVALHO, A. dos G. de. LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora?

GESSER, AUDREI. Libras? Que língua é essa?; Porto Alegre: Parábola. 2009.

PROJETO inclui conteúdo de Libras no currículo da educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/912200-projeto-inclui-conteudo-de-libras-nos-curriculos-da-educacao-basica/>

O MINIEMPRESA DA JUNIOR ACHIEVEMENT E A DIFUSÃO DO EMPREENDEDORISMO EM ESCOLAS DE PERNAMBUCO

Leandro de Fontes Barbosa¹

Palavras-chave: empreendedorismo, política educacional, ensino médio.

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Integral (PEI) de Pernambuco é uma política educacional sistêmica na realização do “reformismo empresarial da educação” (FREITAS, 2018) em nosso estado. A emergência e consolidação do PEI nos anos 2000 trouxe consigo diversos elementos que realçam, até a atualidade, lógica neotecnicista de uma proposta hegemonicamente orientada pela gestão por resultados, precarização e pressão sobre o trabalho docente etc.

No seu campo ideológico é de destaque o papel que o empreendedorismo tem. Anteriormente ocupava o currículo com a unidade curricular “Projeto de Vida e Empreendedorismo” (PERNAMBUCO, 2017) e atualmente está presente em várias trilhas e itinerários formativos (PERNAMBUCO, 2020). Indo além, o empreendedorismo é difundido em projetos diversos, palestras de formação e orientação profissional, cursos e minicursos para estudantes, gestores e docentes. Organizações empresariais como SEBRAE e a ONG Junior Achievement Pernambuco (JAPE) atuam como aparelhos

1 Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; leandrofbarbosa1985@gmail.com

de hegemonia comprometidos com a formação para o empreendedorismo nas escolas. Dentre os projetos, identificamos o Miniempresa como o mais consistente em Pernambuco, sendo realizado todos os anos na parceria entre JAPE e Secretaria de Educação, na formação de centenas de estudantes de dezenas de escolas técnicas e de tempo integral da rede estadual.

Neste trabalho temos o objetivo de analisar a função ideológica do Miniempresa junto a centenas de jovens de dezenas de escolas públicas pernambucanas todos os anos. Em tal empreitada, a organização Junior Achievement articula-se com a Secretaria de Educação de Pernambuco, o que denota efetiva integração entre sociedade civil (Junior Achievement) e sociedade política (governo estadual) numa política educacional de disseminação da ideologia fundamental na hegemonia do neoliberalismo, o empreendedorismo. São elucidativos nesta caracterização os conceitos de ideologia, sociedade civil e sociedade política, Estado ampliado, intelectuais e hegemonia no arcabouço teórico de Antônio Gramsci (2011).

Os resultados aqui mencionados são derivações e reformulações de achados de pesquisa já concluída em nossa tese de doutoramento. Neste trabalho realçamos alguns dados centrados no papel do Miniempresa na formação de estudantes pernambucanos, o que continua em vigor neste ano de 2024 nas escolas do Programa de Educação Integral.

A metodologia implica pesquisa bibliográfica e análise documental. Algumas considerações acerca dos eventos realizados no projeto são oriundas de observação em campo em três escolas públicas realizadas por ocasião da tese citada.

Começaremos pela caracterização do Miniempresa para depois elencarmos resultados sobre sua função na difusão do ideário do empreendedorismo nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

A Junior Achievement é uma organização empresarial promotora de projetos educacionais em todos os estados brasileiros, destacando sua atenção para o “empreendedorismo e a preparação para o mercado de trabalho”. Em Pernambuco, atua em escolas públicas em parceria com o governo estadual. Localiza-se assim como aparelho hegemônico

na concepção gramsciana (GRAMSCI, 2011), organização da sociedade civil destinada à conformação de uma pedagogia do capital flexível e do neoliberalismo entre jovens estudantes da classe trabalhadora.

O Miniempresa é um curso teórico e prático de empreendedorismo para estudantes de ensino médio, coordenado por empresários e especialistas da área de administração e mercado, contando nas escolas com instrutores que ensinam e prestam apoio aos participantes. Em cada escola o curso tem 15 encontros semanais (“jornadas”) de 03 horas e 30 minutos cada, em horário extracurricular. O seu programa encontra-se no “Manual do Achiever” (JUNIOR ACHIEVEMENT, 2014), com temas de gestão capitalista de empresas e negócios, competitividade, concorrência, gestão de pessoas, produção, marketing etc. Nos quatro primeiros encontros, os estudantes aprendem esses conceitos, escolhem o nome da miniempresa, que tipo de mercadoria que irão produzir e vender.

A proposta da “Miniempresa” é de produção (geralmente artesanal) e vendas de alguma mercadoria. Há capitalização real quando os discen-tes vendem “ações” no início do projeto para levantar capital. Com os lucros, essa ações devem retornar valorizadas aos “investidores”, ao final do projeto. As onze jornadas subseqüentes são de produção e vendas. Em torno de três a quatro meses os participantes produzem, vendem, realizam reuniões, tem momentos de formação em negócios. Neste mesmo tempo, existem três eventos gerais entre participantes de todas as escolas: Gincana, Feira e Cerimônia de encerramento.

A Gincana, realizada em algum pátio ou quadra de algum clube ou escola, é uma competição de brincadeiras nas quais cada grupo de miniempresa/escola é uma equipe. Nas arquibancadas formam-se torcidas, há falas onde são enaltecidos trabalho em equipe, criatividade, protagonismo, motivação, meritocracia, esforço, competitividade.

A Feira Miniempresa é o momento de vendas e marketing empresarial, em dois dias de final de semana em que participantes de todas as escolas vão para estandes em um shopping de grande circulação no Recife para vender e apresentar os produtos.

Por fim, o cerimonial de encerramento é quando são entregues certificados, premiações para participantes e miniempresas com melhores

avaliações em várias categorias. Também há falas motivacionais de empresários, palestrantes e comunicadores contratados.

Caracterizado como ocorre o projeto, vejamos resultados das análises:

- 1. O Miniempresa é um curso de iniciação ideológica e prática de gestão capitalista empresarial, assimilação da sociabilidade e valores capitalistas.** Possui o trabalho (abstrato, subsumido ao capital) como princípio educativo, demarcado pelos princípios do “aprender a aprender”. Este adaptado na proposta do “aprender fazendo”, que prioriza o aspecto prático produtivo (fazer) da formação em detrimento do plano teórico do conhecimento. Realiza essa prioridade do “fazer” no sentido da legitimação e reprodução de relações capitalistas e de alienação do trabalho (lucro, ações, diferenças salariais, marketing etc.). Em síntese, tal programa apresenta-se sob a perspectiva do “Aprender Fazendo”, pela experiência de preparação a gestão produtiva do trabalho alienado. Traz consigo preceitos da pedagogia do capital flexível, paradigmas ideológicos e produtivos do neoliberalismo vinculados a temas como responsabilidade, consciência ambiental, trabalho em equipe, compromisso, liderança. Sob essa fusão o empreendedorismo apresenta-se como racionalidade na qual sintetizam-se esses elementos na configuração da hegemonia do neoliberalismo.
- 2. Formação de intelectuais orgânicos para o capital na escola pública.** Analisamos, no Instagram e no Youtube da JAPE discursos de egressos selecionados pontuando a importância do Miniempresa em sua vida. São profissionais técnicos/intelectuais absorvidos por empresas sob a perspectiva do intraempreendedorismo. O curso também influencia a inserção de jovens em cursos superiores do campo empresarial e corporativo dos “negócios”. Trata-se da socialização mercantil de força de trabalho aproveitada pelas organizações capitalistas que o financiam. Isso é exposto como “ação política cidadã” das empresas nas escolas públicas, numa narrativa que diz oportunizar ao participante a possibilidade de ser “colaborador” em grandes empresas e desenvolver carreira de sucesso. Aos demais milhares de participantes essa é uma eficiente formação pró-capital em massa, que alimenta a

adesão dos jovens da escola pública à ideologia dominante no neoliberalismo.

- 3. O Miniempresa destaca-se pelo “Aprender fazendo”:** Ao “aprenderem fazendo” pelo trabalho material, prático, via confecção dos produtos e organização de uma empresa, os discentes “fazem” reproduzindo a lógica da capitalização, das ações, da hierarquia burguesa de funções, da diferenciação salarial, dos lucros, da gestão da propriedade privada, do mercado. Nesse aspecto o trabalho como princípio educativo no Miniempresa apresenta-se alienado.

CONCLUSÕES

O Miniempresa é o principal “produto pedagógico” da ONG Junior Achievement, aparelho de hegemonia cuja articulação com a Secretaria estadual de Pernambuco é exemplo da unidade entre sociedade civil e sociedade política, bom demonstrativo empírico do conceito de Estado ampliado gramsciano efetivando uma política educacional de disseminação de uma ideologia dominante no neoliberalismo: o empreendedorismo.

A partir da crítica ao Miniempresa é necessário identificar os aspectos pedagógicos, produtivos e organizativos que permeiam dimensões ontológicas do trabalho no interior do projeto as quais possam ser disputadas para uma perspectiva do trabalho como princípio educativo em outra direção. Necessário elaborar projetos dentro dos quais se aprenda pela prática concreta/produtiva (e socialmente útil) do trabalho e organização coletiva que não tenha como fins a gestão capitalista, individualismo, competição e acumulação. É possível idear projetos pedagógicos segundo princípios coletivos, cooperativos, de trabalhadores associados, com fins sociais balizados pelo associativismo popular, administração pública etc. Projetos de trabalho produtivo dentro dos quais se possa pensar a gestão politécnica do trabalho.

REFERÊNCIAS

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JUNIOR ACHIEVEMENT. Miniempresa: Manual do Achiever. Porto Alegre, RS: Junior Achievement Brasil, 2014.

GRAMSCI, A. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935. Org. e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação: Secretaria Executiva de Educação Profissional. Projeto de Vida e Empreendedorismo nas Escolas de Referência de Ensino Médio. 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Currículo de Pernambuco: ensino médio. Recife PE, 2020.

O NOVO ENSINO MÉDIO - DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS DA REDE PÚBLICA NO BRASIL - ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DA JUVENTUDE DO ENSINO INTEGRADO

Gabriela Anita de Almeida da Silva¹
Tarsila Monteiro de Souza e Silva²
José Nildo Alves Caú³

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Rede de Ensino brasileira reproduz a cultura da *modernização conservadora* (SILVA, J. 2021): a transformação do velho, mas adotando as mesmas políticas sociais e econômicas antes existentes. Um grande exemplo na atualidade é a Reforma do Novo Ensino Médio, materializada a partir da Lei 13.415/2017. A contrarreforma propõe uma série de ações limitantes na educação do país, mascaradas de uma flexibilização da educação, enxugamento de currículo e profissionalização falsamente positiva. Atendendo a lógica do empresariado, os principais afetados são os jovens de baixas condições socioeconômicas, que de maneira precoce

- 1 Graduanda do Curso de Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife, gaas2@discente.ifpe.edu.br
- 2 Graduanda do Curso de Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife, tmss6@discente.ifpe.edu.br
- 3 Professor orientador: Doutor em Educação, Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife - PE, caunildo@recife.ifpe.edu.br

e ilusória, são reafirmamos na base da sociedade, contribuindo para o aumento da desigualdade social.

Buscando combater esse movimento retrógrado, também entende-se como necessário analisar as subjetividades da juventude, situando-a em seu tempo e espaço e considerando a inserção laboral e os conflitos geracionais, assim enxergando as diversas possibilidades de protagonismo social. Deste modo, a pesquisa de método qualitativo descritivo, a partir da análise de dados, pesquisas de opinião e pesquisas bibliográficas, busca avaliar o impacto do NEM na formação da juventude do Ensino Médio Integrado da rede pública, e desta forma, investigar as percepções dos jovens quanto às proposições formativas de saberes e conhecimentos escolares em sua formação no IFPE.

Palavras-chave: ensino médio; educação pública; juventude

2 DESENVOLVIMENTO

Aprofundando as análises das mudanças curriculares propostas no NEM, destacou-se a transformação de algumas matérias regulares em eletivas; algumas dessas matérias seriam as artes e a educação física, julgadas como menos importantes nessa lógica capitalista. Nesse processo, não somente as matérias tomam papel de coadjuvante, mas também os professores e professoras que antes ofertavam suas aulas de maneira obrigatória. Então, o profissional da Educação Física, agora passa a depender da vontade e interesse dos alunos para que seu trabalho permaneça vivo. Por isso, buscamos entender a importância de, não somente a Educação Física, mas também atividades socioculturais, para a formação educacional e à cidadania dos jovens, permitindo e os expondo a experiências importantes para a formação cidadã.

Dessa forma, foi aplicado um questionário virtual contendo 8 perguntas (objetivas e dissertativas), com 43 atletas (a maioria entre 17 e 18 anos) de diferentes Campi do IFPE (Afogados, Belo Jardim, Pesqueira, Vitória e Recife) que participaram do Intercampi e dos Jogos dos Institutos Federais. As perguntas variaram entre avaliações da qualidade e apoio dos eventos e delegações e percepções sobre construções individuais: “Como você avalia as condições oferecidas pelo IFPE para a participação

da delegação no Intercampi/JIFs? Relate como o Intercampi/JIFs contribuiu para sua formação pessoal”.

Outro principal objetivo é analisar as percepções e as possibilidades de apreensão de conhecimento e saberes das juventudes do IFPE acerca do Novo Ensino Médio e os seus desdobramentos. Buscamos compreender além da visão da docência, a visão e o domínio dos alunos e alunas que possivelmente terão sua educação e vidas marcadas por uma estratégia empresarial. Será que essa análise é compartilhada com a juventude? Eles sabem do que o NEM se trata? Quais são suas principais reivindicações?

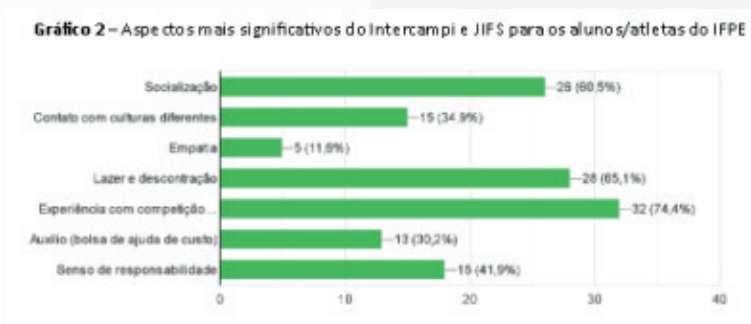
Por isso, elaboramos um questionário virtual contendo 8 perguntas (objetivas e dissertativas), que foram aplicadas a 54 alunos (a maioria entre 18 e 19 anos) do IFPE, Recife.

Essas perguntas, por sua vez, buscaram analisar o conhecimento básico dos alunos acerca das propostas do NEM, mas, acompanhadas de um resumo prévio explicativo, aproveitando o espaço para também disseminar conhecimento: “A Lei 13.415/17 institui a mais nova reforma vigente que caminha para o “Novo Ensino Médio”, apresentando mudanças significativas tanto na estrutura pedagógica e curricular do Ensino Médio, quanto na utilização dos fundos públicos destinados à educação, propondo uma “ruptura” com a estrutura curricular pesada, e assegurando uma formação profissional já na Educação Básica aos alunos de baixa renda. Todavia, estas “promessas” já foram bastante criticadas e contestadas pela comunidade científica. Você já ouviu falar sobre a Reforma do Novo Ensino Médio em algum meio de comunicação (telejornal, revista online, rede sociais, etc)?”

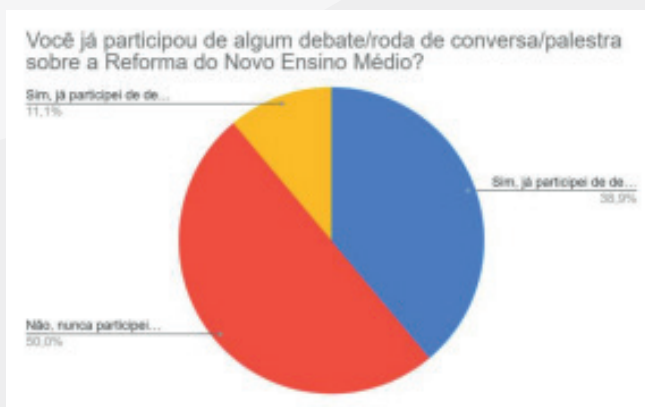
Além de trabalharmos a temática a partir da análise desses dados, também nos aprofundamos nas leituras e construções de relação entre os resultados qualitativos e bibliográficos, utilizando como base os trabalhos de Frigotto Gaudêncio, Jamerson Silva e Mônica Ribeiro, professores e pesquisadores da UNIJUI, UFPE e UFPR, respectivamente. As problemáticas discutidas têm relação com o remendão do MEC, os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, a modernização conservatória neoliberal, a educação profissional e a juventude como alvo de reformas da educação.

3 CONCLUSÕES

Na análise da percepção de estudantes acerca do Intercampi e dos Jogos dos Institutos Federais que decorreram em setembro e outubro de 2023, respectivamente, os alunos demonstraram e relataram entusiasmo com os eventos esportivos em questão, destacando o lazer e a descontração, e o senso de responsabilidade como aspectos mais significativos.



Atualmente, o “Novo Ensino Médio” limita o acesso dos estudantes a uma instrução cultural que permita-lhes um desenvolvimento escolar abrangente e imparcial, que otimize todas as suas habilidades intelectuais e práticas. (LOPES et al., 2023). Quando os princípios enaltecidos pela cultura capitalista deixam de atrair os jovens como antes, torna-se necessário compreender as suas formas de resistência e de expressão da subjetividade, que se dão por meio das opções de convívio social e se baseiam na sua situação real em termos de educação e emprego.



Apesar de 100% dos alunos entrevistados afirmarem já terem ouvido falar da contrarreforma, somente 50% já participou de algum debate, roda de conversa ou palestra sobre o assunto, e quase 40% foi na rede de ensino. Ou seja, a própria escola tem um papel fundamental na construção de conhecimento e opinião sobre a reforma. Abordando uma discussão além da rede pública: se a reforma for implementada em uma rede de educação privada, qual será o professor que poderá criticar de maneira ativa esse modelo, sem ter seu emprego ameaçado? Nenhum. E é aí que se torna muito necessário o protagonismo combativo dos próprios alunos.

Partindo para as percepções individuais desses alunos sobre o NEM, as respostas foram alinhadas com os pontos já mencionados aqui. 83% (oitenta e três por cento) dos discentes se posicionaram contra a reforma, tendo como argumentos o aumento da desigualdade entre o ensino privado e público, limitação do conhecimento, depreciação da educação profissional e sobrecarga do horário de aulas.

Em conclusão, a Reforma do Novo Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, reflete uma continuidade das políticas de modernização conservadora na educação brasileira. Apesar de prometer flexibilidade e inovação, a reforma reforça a desigualdade e a precarização da formação educacional. A redução da importância de disciplinas como artes e educação física, aliada à introdução de itinerários formativos com foco limitado, evidencia uma agenda que prioriza a eficiência capitalista em detrimento de uma educação integral e crítica.

A pesquisa com alunos do IFPE mostrou que, na prática, a reforma intensifica as disparidades entre escolas públicas e privadas, especialmente para os jovens de classes socioeconômicas mais baixas. A falta de infraestrutura adequada e a ênfase no mercado de trabalho reduzem as oportunidades de aprendizado e desconsideram o papel da formação cultural e cidadã.

As percepções dos alunos destacam a discrepância entre as promessas da reforma e a realidade de uma educação que se volta cada vez mais para o mercado, sem atender às necessidades formativas essenciais. Assim, a Reforma do Novo Ensino Médio, ao invés de promover uma educação mais inclusiva e equitativa, acaba por consolidar e ampliar as desigualdades existentes. Uma abordagem crítica e construtiva é crucial

para avançar em direção a um sistema educacional que realmente prepare os jovens para um futuro mais justo.

4 REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago. **A tentativa de remendo ao Projeto de Lei do Novo Ensino Médio: traição à juventude da escola pública e à nação brasileira**, 2023. Acesso em: 03/2024.

SILVA, J. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: A NOVA FACE DA MODERNIZAÇÃO-CONSERVADORA NEOLIBERAL**. Trabalho Necessário, V.19, nº 39, p 82 - 105, (maio-agosto), 2021. disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48626>. Acesso em: 03/2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **PROJETOS DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E INTERRELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. 2018 In:. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/snemi/55949-PROJETOS-DE-REFORMULACAO-DO>

ENINO-MEDIO-E-INTER-RELACOES-COM-AEDUCACAO-PROFISSIONAL- (IM)POSSIBILIDADES-DO-ENSIN. Acesso em: 03/2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A(s) Juventude(s) no alvo das reformas: quai(s) ensino(s) médio(s)?**. Juventudes e Reformas do Novo Ensino Médio, p 4 - 10, 2023. Acesso em: 03/2024.

LOPES, W.; et al.; A Formação Escolar em Disputa: A Reforma do Ensino Médio como Expropriação Cultural e a Urgência de uma Escola Unitária. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n.23, p. 1-16, e15290, Jun. 2023. ISSN 2447-1801. Acesso em: 03/2024.

OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

Taciana Halliday da Mesquita Pimentel¹
José Nildo Alves Caú²

RESUMO EXPANDIDO

No último século, especialmente a partir dos anos 1970, ocorreram profundas transformações no mundo do trabalho, desencadeadas pela globalização da economia, pela reestruturação produtiva e pelo avanço das tecnologias digitais. Tais mudanças alteraram não apenas a base técnica da produção capitalista, mas também provocaram debates teóricos, principalmente nos campos da sociologia e da política, sobre o papel do trabalho na sociedade, com discussões acerca das dimensões e das possíveis consequências do novo ciclo reprodutivo do capital, como o desaparecimento do trabalho ou o fim de sua centralidade na sociedade (Montalvão, 2021). Diante dessas transformações tanto materiais quanto subjetivas, a construção social dos significados atribuídos ao trabalho também é impactada. Segundo Ribeiro e Léda (2004), no contexto contemporâneo, o trabalho tem assumido sentidos contraditórios, podendo

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede - PROFEPT, taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br.

ser valorizado como fonte de identidade, realização pessoal e integração social, mas também associado à exploração, alienação, subutilização da força de trabalho e desemprego. À luz da perspectiva histórico-dialética, compreendemos que não há uma natureza pré-determinada ou apriorística do trabalho, portanto, também o significado atribuído a ele é uma construção que emerge historicamente, influenciada pelas determinações sociais e econômicas vigentes. Sendo assim, para compreender plenamente o significado do trabalho em uma determinada sociedade, é necessário analisar a estrutura social e as relações de produção que a caracterizam. Isso implica considerar não apenas as condições materiais de trabalho, como a organização da produção e as tecnologias disponíveis, mas também as relações de classe, as formas de exploração e dominação, e os valores culturais e ideológicos que permeiam a sociedade (Saviani, 2007; Antunes, 2013). Dessa forma, a análise do trabalho não pode ser desvinculada de seu contexto histórico e social. A compreensão de sua essência e significado requer uma investigação profunda das condições concretas em que se desenvolve, levando em conta as particularidades de cada momento histórico e localidade. Diante disso, este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco. Para tanto, o estudo visa responder a seguinte questão: Quais os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da EPT do Instituto Federal de Pernambuco? Tem-se como objetivos específicos: 1) Evidenciar na literatura os significados atribuídos ao trabalho na última década; 2) Compreender como o processo de reestruturação produtiva se apresenta e interfere no contexto educacional e na formação das subjetividades dos docentes; 3) Identificar os marcos legais que regulamentam o trabalho docente e como favorecem para a construção dos significados em relação ao trabalho; e 4) Desenvolver um produto educacional na modalidade de oficina pedagógica com a temática do significado do trabalho. O estudo traz como referencial teórico autores que discutem as categorias trabalho e educação a partir da perspectiva histórico-dialética, como Ricardo Antunes (1995, 2013, 2020), Dermeval Saviani (2007), Luiz Carlos de Freitas (2004, 2018), Giovanni Alves (2008) e Marise Ramos (2014). A metodologia da pesquisa será de natureza qualitativa e utilizará como instrumentos: estudo bibliográfico;

análise documental; questionário socioeconômico; e entrevistas semiestruturadas. Realiza a análise dos dados à luz de Bardin (1977). A pesquisa será realizada nos *campi* do IFPE Recife, Vitória de Santo Antão e Afogados da Ingazeira, envolvendo 12 docentes da EPT. Este projeto de pesquisa parte de dois pressupostos centrais: primeiro, que no atual contexto socioeconômico, o trabalho apresenta uma natureza contraditória, podendo ser fonte tanto de satisfação quanto de sofrimento, e atuar tanto na promoção da saúde quanto no adoecimento dos indivíduos. O segundo pressuposto considera que a racionalidade neoliberal promove uma subjetividade marcada pelo imperativo da produtividade, onde a pressão por resultados se transforma em uma forma de autocobrança internalizada. A partir da análise de Han (2015), identificamos uma mudança significativa na dinâmica social contemporânea, na qual o paradigma da sociedade disciplinar, conforme descrito por Foucault, dá lugar a uma sociedade caracterizada pelo excesso de positividade. Han argumenta que, na sociedade atual, a pressão para produzir e performar é internalizada pelos sujeitos de maneira tão intensa que resulta em esgotamento e cansaço crônico. Nosso estado da arte revela que o tema do trabalho tem sido investigado por diversas áreas do conhecimento, como Administração, Sociologia, Serviço Social, Educação e Psicologia, cada uma oferecendo abordagens distintas. Dada a centralidade do trabalho na vida social, compreendemos que este campo de pesquisa permanece fértil, pois trata de um fenômeno em movimento, que se manifesta de maneira contraditória na vida do trabalhador. As constantes mudanças no contexto social contemporâneo trazem à tona novas formas de trabalhar e, conseqüentemente, de se relacionar com o trabalho. Tais mudanças evidenciam a atualidade do tema de pesquisa, que permanece em transformação contínua. Assim, como conclusão parcial, percebemos que historicamente o produto do trabalho vai muito além do valor monetário. Enquanto produz os meios para sua sobrevivência, o indivíduo também constrói laços sociais e, a partir desses laços, forma sua subjetividade. O estudo dos significados do trabalho na vida do trabalhador se mostra fundamental na contemporaneidade, especialmente à luz das transformações na área organizacional.

Palavras-chave: Trabalho; Significado do trabalho; Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Trabalho e subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho**. 1ª ed., São Paulo: Almedina, 2013
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2020
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Lisboa edições, 1977
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 1ª ed., Petrópolis: Vozes, 2015
- MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. **Trabalho e centralidade do trabalho na psicodinâmica de Christophe Dejours: uma investigação metateórica e histórica**. Tese (doutorado) – Programa de

Pós-graduação em Psicologia, UFRN. Orientador: Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão, 2021

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014

RIBEIRO, Carla; LÉDA, Denise. **O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva.** Estudos e pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 4, n. 2, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812004000300006

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Luanna Ferreira da Silva¹
Edilene Rocha Guimarães²

1 INTRODUÇÃO AO TEMA

A partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Lei do “Novo Ensino Médio”, foram introduzidas alterações na LDB – Lei nº 9.394/1996, das quais destacamos a inclusão do Itinerário Formativo “Formação Técnica e Profissional” no Currículo do Ensino Médio. O novo Currículo passou a ser composto por uma Formação Geral Básica e uma parte diversificada, com os Itinerários Formativos (Brasil, 2017). Assim, o Currículo do Ensino Médio passou por uma chamada “Reforma” que tem sido causa de muita preocupação e enfrentamento nas escolas, no meio acadêmico e sociedade civil organizada.

A Formação Geral Básica é composta de 04 (quatro) áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, no Art. 12, os Itinerários Formativos devem ser

- 1 Graduada pelo Curso de Engenharia de Alimentos da Universidade Federal Rural – UFRPE – PE, luanna.eng.al@gmail.com.
- 2 Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – PE, edilenegui-maraes@recife.ifpe.edu.br.

organizados considerando as seguintes áreas do conhecimento e temáticas específicas: 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 5. Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018).

Diante das orientações prescritas na Lei nº 13.415/2017, da publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018), e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), o Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), fez uma revisita ao documento do “Currículo de Pernambuco: ensino médio” (Pernambuco, 2021).

No ano de 2022, as escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco iniciaram a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). No final de 2024 acontecerá o fechamento do ciclo de implementação do NEM no estado de Pernambuco, com a conclusão das primeiras turmas e muitas discussões sobre sua eficácia.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio, em relação às dificuldades para o desenvolvimento do quinto Itinerário Formativo – Formação Técnica e Profissional.

A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, com realização de pesquisa documental e pesquisa de campo. Escolhemos como campo de pesquisa uma Escola Técnica Estadual (ETE), localizada no estado de Pernambuco, ofertante do Curso Técnico em Nutrição e Dietética Médio-Integrado. Como participantes da pesquisa, elegemos os profissionais da educação que atuam na ETE, sendo três professores da Formação Técnica e Profissional, a coordenadora do curso técnico, a educadora de apoio da escola e o assistente de gestão.

Para análise dos dados colhidos nos documentos normativos e na pesquisa de campo, utilizamos a análise de conteúdo categorial de natureza indutiva (Bardin, 1979; Esteves, 2006), seguindo as etapas de organização dos dados coletados; codificação, categorização e análise dos dados.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa documental de natureza exploratória foi realizada no período de dezembro de 2022 a janeiro de 2023, com o objetivo de analisar as orientações para implementação do Novo Ensino Médio nos documentos normativos nacionais e da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Os resultados da análise documental foram agrupados em duas categorias: 1. Orientações para implementação do Novo Ensino Médio; 2. Orientações para o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, com duas subcategorias 2.1. Orientações para os Itinerários Formativos e 2.2. Orientações para as Trilhas dos Itinerários Formativo. Diante da análise das orientações, construímos um panorama geral da Arquitetura do Currículo do Novo Ensino Médio ofertado nas escolas estaduais de Pernambuco, ficando evidente uma formação fragmentada e aligeirada que dificulta o desenvolvimento da relação teoria e prática.

A pesquisa de campo foi desenvolvida no período de agosto a novembro de 2023, com aplicação de entrevista aos seis profissionais da educação, seguindo um roteiro semiestruturado, visando analisar a percepção dos profissionais da educação sobre as dificuldades para o desenvolvimento do quinto Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Médio-Integrado.

A partir dos dados empíricos foram levantadas seis Categorias de Análise, que na percepção dos entrevistados definem as dificuldades para o desenvolvimento do quinto Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio no Curso Técnico em Nutrição e Dietética Médio-Integrado: 1. Organização do Currículo; 2. Formação Docente; 3. Formação Integral; 4. Relação Teoria e Prática; 5. Infraestrutura e Financiamento; 6. Permanência do Estudante.

Diante das análises dos dados da pesquisa de campo, podemos inferir que a permanência do estudante no curso técnico é impactada por fatores internos como a escolha do Itinerário Formativo, da Trilha, das Eletivas e a falta de um contato mais efetivo com as unidades curriculares que compõem a Formação Técnica e Profissional logo no início do curso. A flexibilidade adotada no Currículo do Novo Ensino Médio, no qual os jovens podem escolher o que irão estudar, a imaturidade dos estudantes e

a falta de estrutura das escolas, repercutem em um alto índice de estudantes frustrados e também em evasão escolar. Para que se tenha uma educação unitária é necessário garantir valorização profissional, investimentos nas escolas e valorização dos nossos estudantes, para promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, construída a partir de uma educação pública de qualidade social.

3 CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa documental revelaram que as orientações dos documentos normativos definem uma abordagem pedagógica com base na interdisciplinaridade, na autonomia, no protagonismo e na inovação, buscando integrar os Itinerários Formativos a quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo. No intuito de garantir aos estudantes experiências em diferentes situações de aprendizagem, desenvolvendo assim habilidades diversas para sua formação integral.

Entretanto, identificamos que a atual Arquitetura do Currículo do Novo Ensino Médio ofertado nas escolas estaduais de Pernambuco promove um retrocesso na formação integral e omnilateral dos estudantes. O currículo integrado, que havia sido construído ao longo dos anos através de muitas lutas, voltou a ser um currículo fragmentado e com esvaziamento não só de conteúdos, mas também de áreas do conhecimento.

Já os resultados da pesquisa de campo revelaram que, na percepção dos profissionais da educação, a fragmentação do currículo, a transformação da Formação Técnica e Profissional em um Itinerário Formativo, a falta de formação docente, a inviabilidade da relação teoria e prática, a falta de infraestrutura e financiamento nas escolas, são fatores que estão impactando na permanência e na formação integral e omnilateral dos estudantes. Ficou explícito a rejeição à implementação do Novo Ensino Médio por parte dos entrevistados.

Concluimos que as dificuldades para implementação do Novo Ensino Médio estão relacionadas à ausência de diálogo com gestores dos sistemas de ensino, comunidade escolar, profissionais do magistério, estudantes, pesquisadores e especialistas do campo da educação, e com a sociedade

civil, para a formulação da Lei nº 13.415/2017, com vistas à elaboração do texto e das estratégias e ações de implementação da Reforma do Ensino Médio.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 06 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE/CP, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, DF, 2017. Disponível em: 01 de setembro de 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 01 set. 2022.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

PERNAMBUCO. Governo de Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife: SEE, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf. Acesso: 12 ago. 2022.

PERCEPÇÕES DE PESSOAS IDOSAS ESTUDANTES DOS CURSOS MÉDIOS SUBSEQUENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO *CAMPUS* RECIFE SOBRE AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO E DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Sandra Maria dos Santos¹
Kleber Fernandes Rodrigues²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Este artigo objetiva compartilhar parte dos resultados da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) executado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Olinda. Durante o exercício da prática profissional na assistência estudantil no IFPE, ao longo dos anos, identificamos a presença de pessoas idosas e a inquietação da equipe para atender demanda deste público. A partir desta realidade questionamos sobre as contribuições inclusivas da política de assistência estudantil para pessoas idosas estudantes. Atualmente, a população idosa

1 Assistente Social do IFPE *Campus* Cabo de Santo Agostinho e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do IFPE *Campus* Olinda - PE, sandra.santos@cabo.ifpe.edu.br

2 Professor titular do IFPE *Campus* Pesqueira e Olinda. Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5 - Université Paris Descartes - França, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br

(60 anos e mais de idade), corresponde a 15,8% no país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020).

A revisão bibliográfica revelou, no âmbito da educação profissional e tecnológica dos institutos federais, uma lacuna nos estudos sobre as pessoas idosas e a assistência estudantil nos cursos médios subsequentes. Entretanto, um estudo de Silva (2018) evidenciou que nos cursos da Educação de Jovens e Adultos, as pessoas idosas identificaram uma contribuição positiva da educação que possibilitou “aumento da autoestima, melhora nas condições de saúde e psicológica, ampliação nas relações interpessoais, promovendo maior expectativa de vida, autonomia e emancipação” (Silva, 2018, p. 95 e 96). Outras contribuições do estudo de Moura (2017) sobre assistência estudantil nos mostrou que essa política social perpassa as políticas de educação, assistência social, direitos humanos, e abrange as questões de saúde, pedagógica (incluindo acompanhamentos especiais), provimentos de sobrevivência para estudantes, a exemplo da moradia, da alimentação, do transporte, e dos recursos financeiros (Moura, 2017, p. 29).

Além disso, os documentos que remetem às primeiras construções da política de assistência estudantil da educação profissional e tecnológica, ou seja, da Reunião do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil do CONIF, 11 e 12 de junho de 2013 em Goiânia/GO, referem a importância da universalização que deve ser destinada aos estudantes matriculados em qualquer curso e nível de modalidade de ensino. O carácter prioritário permanece para pessoas em vulnerabilidade social (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, 2023, p.111). É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no 9.394/1996, traz o princípio da igualdade de condições para todas as pessoas no acesso e permanência na escola. E o Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003) estabelece o direito à educação. Portanto, diante do direito é fundamental, pensar a inclusão através da assistência estudantil.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entende que “Inclusão: é a prática do respeito à diversidade, à pluralidade e às diferenças. Representa o que é diverso e múltiplo” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2022, p.57). E o Programa Nacional de Assistência Estudantil refere que um dos seus objetivos é: “IV-contribuir

para a promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2010). Portanto, para fins de análise deste estudo, elegemos que inclusão: “[...] é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...]”. A participação das pessoas deve ocorrer na formulação e na execução desses sistemas (Sasaki, 2009, p.1). Com base nessas referências utilizamos as dimensões da acessibilidade para direcionar as análises dos dados.

É importante dizer que a utilização do conceito de inclusão e das dimensões da acessibilidade na análise dos dados referendadas por Sasaki não significa que estamos aqui afirmando que todas as pessoas idosas são pessoas com deficiência ou que precisam de adequações, e nem reforçando estereótipos. São plurais o envelhecer. Entretanto: “Importa registrar que grande parte deste grupo convive com comorbidades ou deficiências, o que, diante das barreiras existentes na sociedade, restringem a participação social e produzem desigualdades” (Brasil, 2023, p. 13). Concordamos que um mundo com acessibilidade para quem precisa é um mundo inclusivo para todas as pessoas.

2 DESENVOLVIMENTO

O IFPE *Campus* Recife foi o local da pesquisa, porque contava com o maior número de pessoas idosas estudantes. Realizamos as entrevistas semiestruturadas em maio e junho do ano de 2023. Utilizamos a técnica de análise de conteúdo em Bardin para trabalhar os dados. Elaboramos um Guia de Informações sobre a Pessoa Idosa como Produto Educacional e a Dissertação, em ambos documentos temos imagens e depoimentos das pessoas, e todas foram autorizadas através de Termos.

3 CONCLUSÕES

A análise da percepção (sentido e significado) das pessoas idosas estudantes dos cursos médios subsequentes aponta a necessidade de melhor desenvolvimento das dimensões de acessibilidade (qualidade e facilidade) no sentido das dimensões: comunicacionais (comunicação geracional e intergeracional), metodológicas (reconhecimento das experiências),

instrumentais (divulgação dos equipamentos e tecnologias), programáticas (maior suporte digital para o acesso aos programas de assistência estudantil e outros programas institucionais) e atitudinais (diálogo sobre estigmas, preconceitos, estereótipos relacionados às pessoas idosas). Para este público, a assistência estudantil significa auxílio financeiro (“bolsas”), serviços, e acesso aos profissionais. Viver o IFPE, aprender e participar da sociedade é um sonho (Santos, 2023).

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Pessoa Idosa; Instituto Federal.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10.741, de 1o de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. (Redação dada pela Lei no 14.423, de 2022). Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 13 de dez. de 2022.

BRASIL. **Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria Nacional da Política de Cuidados e Família. **Nota Informativa nº 5/2023 MDS/SNCF.** Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mds-lanca-diagnostico-sobre-envelhecimento-e-direito-ao-cuidado/Nota_Informativa_N_5.pdf Acesso em: 23 de jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 19 de jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup/IFPE no 137, de 29 de julho de 2022.** Aprova O Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 do IFPE. Recife: Ifpe, 2022b. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-137-2022-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-insótucional-2022-2026-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 21 de ago.2022.

MOURA, Gilceli Chagas. **O programa de Assistência Estudantil sob a ótica da inclusão social e da garantia de direitos:** um estudo realizado no Instituto Federal do Amapá. (Dissertação) - Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ: [UFRRJ], 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/2447/2/2017%20-%20Gilceli%20Chagas%20Moura.pdf> Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS, Sandra Maria dos. **(–) Meu sonho era vestir essa blusa (–):** percepções das pessoas idosas estudantes do IFPE Campus Recife sobre as ações inclusivas para a população idosa na política de assistência estudantil. Orientador: Kleber Fernando Rodrigues. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco *Campus Olinda*, Pernambuco- Brasil. [Recife]: IFPE, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/1161>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), Ano XII, mar./abr, p. 10-16. São Paulo, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, Cibele Sales da. **A experiência dos alunos idosos no PROEJA e PROEJA FIC** (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação

de Jovens e Adultos do Nível Fundamental e Médio) do IFSP. 2018, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21739>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Documento Base.**

Contribuições do SINASAFE na construção de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica brasileira. Brasília, 2023. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/documento-base-de-politicas-educacionais-reuniao-virtual-nesta-quarta-25-10-19h/> Acesso: 16 nov. 2023.

PRÁTICA DE PESQUISA EM LINGUAGEM NO IFPE: CULTURA DE PAZ E CONSCIÊNCIA DE SI A PARTIR DOS PROCESSOS DE (AUTO) REFERENCIAÇÃO

Ana Clara Carvalho¹
Gabriela Lins Falcão²

INTRODUÇÃO

Os estudos sociolinguísticos entendem a linguagem como fenômeno social por meio do qual os sujeitos agem em sociedade e são, também, transformados por ela. Para o filósofo Bakhtin (2006, p. 341), “ser significa ser com o outro e, através dele, para si”. Assim, baseada no entendimento de que a promoção e a reafirmação de projetos de sociedade mais justos e igualitários também passam pelas transformações linguísticas e sociais no interior das práticas escolares, a presente pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de analisar a relação da educação e do Cuidado de Si como fator protetivo para discentes em situação de pesquisa, aproximando-os do entendimento sobre o uso da linguagem como interação social capaz de promover a Cultura de Paz, especialmente a partir dos processos de (auto)referenciação, na busca pela promoção de um ambiente social e linguístico mais inclusivo e livre de violência.

1 Discente do Curso Técnico Integrado em Química do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), acc5@discente.ifpe.edu.br

2 Doutora em Educação (UFPE), professora do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), gabriela-falcao@recife.ifpe.edu.br

Esta investigação foi realizada no *Campus* Recife do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com jovens do Ensino Médio Integrado, tendo em vista a heterogeneidade do grupo e as experiências ligadas à formação geral e ao desenvolvimento de competências voltadas ao mundo do trabalho. Diante de todas as transformações, a forma com que os jovens reagem a pensamentos ou emoções pode repercutir em vários aspectos da vida, alguns deles interferindo em sua autoimagem, no interesse e desempenho escolar e, por conseguinte, na formação profissional no nível técnico ou superior. Nosso estudo fundamenta-se no entendimento de que questões relacionadas à imagem corporal, aos processos de referenciação e ao Cuidado de Si, quando trabalhadas na escola, podem colaborar para o desenvolvimento de um ambiente mais acolhedor, prevenindo violências e em consonância com os parâmetros da Educação para a Paz.

Segundo Larrosa (2002), um componente fundamental da experiência é sua capacidade de tocar, formar e transformar os sujeitos. A partir desse conceito, entendemos a tarefa educacional como verdadeiramente significativa na medida em que contribui para o desenvolvimento do estudante a partir de uma compreensão total do ser humano. Assim, a partir da interface entre as áreas da Educação e da Saúde, este estudo foi desenvolvido através de parceria interinstitucional entre o IFPE, sob coordenação da Profa. Dra. Gabriela Falcão, e a Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco, com a nutricionista Ms. Silvia Bacalhau e as docentes, Profa. Dra. Luciana Orange e Profa. Dra. Maria Wanderleya, com a devida coordenação desta e o cadastramento em editais de ambas as instituições, aprovado pela CAPES e pelo Registro Brasileiro de Ensaio Clínicos (ReBEC), nº RBR-106fywbx. Com abordagem quali-quantitativa, foi realizado a partir de amostra censitária composta por 60 adolescentes de ambos os sexos, entre 15 e 19 anos, devidamente matriculados no *Campus* Recife (IFPE).

Como ferramentas metodológicas, as pesquisadoras aplicaram questionário para seleção dos interessados e a sequência do estudo desenvolveu-se ao longo de nove encontros semanais, todos realizados de forma presencial, guiados por professores, nutricionistas e psicólogos. Os jovens foram subdivididos em grupos e, após 8 encontros de intervenção, com

atividades como mindfulness, mindful eating, imagem corporal e boas práticas alimentares, Guia Alimentar Para a População Brasileira etc., o último encontro foi conduzido com o uso metodológico de grupo focal. Este recorte, pois, apresenta dados extraídos de entrevista semiestruturada acerca dos objetivos de estudo ligados à (auto)referenciação e ao Cuidado de Si, visto que os outros dados ligados às Ciências da Saúde serão posterior e oportunamente discutidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo como base o entendimento de saúde e bem-estar estimado pela ONU, trazemos algumas das análises acerca das perspectivas ligadas ao Cuidado de Si e aos processos linguísticos de referenciação com vistas à promoção de um ambiente escolar mais acolhedor, pacífico e igualitário também no interior da Educação Profissional.

I. PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DA EDUCAÇÃO E CUIDADO DE SI

Todos os jovens afirmaram mudanças positivas nas formas de pensar, compreender e agir, e relataram que estas ocorreram em decorrência do incentivo a tais práticas e aos novos conhecimentos proporcionados durante o período de intervenção. Reafirmaram, embasando suas falas, o entendimento desses encontros como propulsores de maior cultura de paz no ambiente escolar, destacando o papel da linguagem como mediadora de situações e conflitos (Rosenberg, 2006).

II. PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES E CONSCIÊNCIA DE SI: COMO OS JOVENS SE AUTORREFERENCIAM

Nossos sujeitos de pesquisa foram questionados acerca da forma com que se olham no espelho e se autorreferenciam, no tocante à autoimagem e suas possíveis categorizações. A partir da compreensão de si e do mundo, nossos achados apontam que a maioria dos jovens relataram melhora na forma como se autorreferenciavam. Sendo a adolescência uma fase da

vida onde o sujeito pode desenvolver uma preocupação exacerbada com a aparência corporal e o porte físico, a forma com que esses temas são trabalhados na escola podem colaborar com a formação de pensamentos mais acolhedores acerca de sua imagem corporal, bem como da imagem corporal dos pares.

Para Koch (2002), com os processos de substantivação e adjetivação, o indivíduo passa a caracterizar de forma discursiva a condição em que se apresenta, atribuindo sentido e caracterizando seu discurso. Como consequência, o sujeito explora as possibilidades de transmissão dos entendimentos e opiniões pessoais a partir da interação social. Compilamos, junto aos jovens, adjetivos e substantivos que representassem seus corpos, e os dados apontaram uma clara alteração em como os sujeitos percebiam seus corpos anteriormente, comparando-se a como passaram a referenciá-los após os encontros, demonstrando maior acolhimento, bem-estar e visão positiva.

Ao analisarmos nossos dados sob a ótica dos estudos linguísticos e sociais, ratificamos o processo de desenvolvimento humano na adolescência como um constructo fundamental também no interior do espaço escolar, com grande impacto na vida em sociedade atual e futura e, portanto, essencial à promoção de um ambiente escolar e de um projeto de sociedade menos violento. Reconhecemos, pois, que os processos de substantivação e de adjetivação revelam traços identitários e ideológicos que marcam o nosso estar no mundo, podendo ter grande impacto na forma como nossos sujeitos se relacionam consigo e com o mundo, e como constroem ou reproduzem violências e silenciamentos a partir dessa percepção de si e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo aponta para melhorias significativas em relação à (auto)referenciação e ao Cuidado de Si, considerando a percepção de nossos sujeitos. Estes relataram terem adquirido uma melhor relação com sua imagem, vendo-se de maneira mais consciente e citando progresso na forma como se tratam e se relacionam com as pessoas à sua volta.

Tais falas estão em consonância com a afirmação de Ribeiro (2004), para quem a importância de refletir sobre o Cuidado de Si numa perspectiva ética, desde os estudos foucaultianos mais recentes, transcende o debate sobre a natureza da pedagogia para instaurar-se no coração das práticas pedagógicas, assumindo uma dimensão política também na construção da Cultura de Paz, a partir de uma perspectiva colaborativa, solidária, saudável e sustentável. O Cuidado de Si e o entendimento dos usos e impactos linguísticos mostram-se fatores determinantes para a melhoria da relação dos estudantes com os outros e consigo, contribuindo para a evolução da autoestima e mitigando pensamentos negativos em relação aos seus corpos e na forma de referenciá-los.

Os resultados ratificam a escola como espaço de construção do entendimento de si e de um projeto de sociedade voltado à redução de violências, capaz de promover e consolidar a Cultura de Paz. Os estudantes destacaram diversas vezes o entendimento do papel essencial de um ambiente escolar que promova práticas saudáveis e acolhedoras, evitando, como relatado por um de nossos sujeitos, que a escola vire “um lugar para a gente não gostar da gente”.

Nosso estudo ratifica a importância de continuarmos identificando e construindo formas de uso da linguagem de maneira mais humana, a partir do Cuidado de Si como eixo fundamental à formação humana. A compreensão dos processos de (auto)referenciação tem, pois, o potencial de se tornar aliada na reafirmação de uma sociedade plural, justa e igualitária, evitando violências e silenciamentos também no interior dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FALCÃO, G. L. **Contribuições formativas, pedagógicas e profissionais da pesquisa para o professor de português da educação básica**. 2020. Tese (Doutorado) - UFPE, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: 20 set. 2021.

FREITAS, A. S. **Michel Foucault e o “cuidado de si”**: a invenção de formas de vida resistentes na educação. Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/847/pdf_39. Acesso em: 9 jun. 2023.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M. **“Cuidado de si” numa perspectiva ético-política na relação entre trabalho cooperativo e educação**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 8, n. 14, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135266/000436177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 jun. 2022.

ROSEMBERG, M. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS: COMO A METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) PODE ENVOLVER ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E GERAR RESULTADOS

Erinaldo Henrique Barbosa da Silva¹

Charles Gomes Martins²

Izabel Adriana Gomes de Sena Simões³

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a metodologia tradicional desencorajou os estudantes, fazendo-os pensar que a escola é um ambiente tedioso e que frequentá-la é uma perda de tempo, pois alguns métodos utilizados pelos docentes não despertam o interesse dos discentes.

Com o advento da internet o acesso mais fácil de informações resultou na difusão de conteúdos utilizados também através do uso de recursos tecnológicos que permite que qualquer estudante busque conhecimento sobre algo de seu interesse. Portanto, a ideia de que o professor ainda é o detentor exclusivo do saber, não apresenta sustentação.

1 Pós-graduado em Educação Digital pelo SENAI - PE, hcomjesus@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – PE- consultoriaeducacional@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – PE- sena.belag@gmail.com

De acordo com um estudo da Universidade Fernando Pessoa⁴, o modelo tradicional de ensino tem sido desmotivador e entediante para a maioria dos alunos, dificultando a assimilação do conteúdo e contribuindo para o fracasso escolar. Em consonância com essa perspectiva, um artigo publicado na SciELO⁵ afirmou que a noção clássica ou formato mais tradicional de educação já não corresponde à sociedade ou a realidade vivenciada diariamente pelo estudante fora da escola, sendo necessário buscar práticas sociais de letramento. Essa desconexão entre a realidade do ensino atual e o praticado há décadas já foi criticada por Paulo Freire, um dos educadores mais influentes do século XX.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1970), Freire faz referência a essa discrepância, destacando que, quando o docente apresenta um conteúdo sem considerar a realidade de vida de seus alunos, contribui para o descontentamento com essa prática de ensino ultrapassada. Ele ainda afirma que “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação”.

Um dos principais desafios da docência do século XXI é estimular os estudantes no processo de aprendizagem de forma que o conteúdo apresentado faça sentido para eles. Dessa forma, é possível atrair a atenção deles para o que está sendo ensinado. E é por isso que os docentes estão utilizando as metodologias ativas em suas práticas pedagógicas.

Bastos (2006) afirma que as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Essas práticas, de fato, conseguem envolver o estudante ao colocá-lo no centro do processo de aprendizagem.

4 DUARTE. Sérgio Martins. Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar. porto, 2018. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6624/1/DM_S%3a9rgio%20Martins%20Duarte.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

5 SANTOS. Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5jwnNGr5dMkrDDPTN>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Marra, Jonassen, Palmer e Luft (2014), afirmam que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é “um tipo de metodologia ativa, de ensino, centrada no estudante, que se caracteriza por produzir o aprendizado do estudante no contexto da solução de um problema autêntico”. Bender (2014) diz que “a ABP é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções”.

Um dos desafios da ETE Advogado José David Gil Rodrigues foi conduzir os estudantes de nível médio do curso técnico em desenvolvimento de sistemas para criarem artefatos de software que pudessem ser utilizados na escola. E por alguns ciclos percebeu-se que o curso de Desenvolvimento de Sistemas não gerava nenhuma entrega que beneficiasse a escola ou a comunidade. Pensando nisso, foi idealizado um projeto que seria desenvolvido nas turmas de 3º anos na disciplina de engenharia de software, e nas turmas de 2º anos na disciplina design de interface.

A metodologia escolhida foi a ABP pelas características apresentadas de descoberta de soluções diante de uma problemática.

Nesse intuito buscamos vivenciar com os aprendizes do processo de criação de um site ou aplicativo, desde o planejamento até a entrega do software, pondo em prática todo o conhecimento adquirido durante o curso. O objetivo era que eles identificassem um problema da escola ou da comunidade e apresentassem como solução um site (3º anos) ou a ideia de um aplicativo e sua interface gráfica (2º anos). As turmas de 3º anos desenvolveram um site, pois já possuíam as habilidades e competências básicas para o desenvolvimento web. As de 2º anos criaram apenas a ideia e a interface gráfica de um aplicativo *mobile* por não possuírem as habilidade e competência necessárias para um desenvolvimento pleno de um aplicativo ou de um site.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Iniciamos o projeto no dia 27 de fevereiro de 2024, formando as equipes de até 5 estudantes, que escolheram livremente as problemáticas a serem abordadas. Inicialmente, o foco eram os problemas da escola, mas

posteriormente a abrangência foi ampliada para a comunidade externa. Essa mudança diversificou os projetos, que englobaram áreas como sustentabilidade, saúde, educação, meteorologia e marketplace.

O trabalho foi desenvolvido integralmente na escola, em horários de aula, para facilitar o acesso de todos os estudantes. A cada semana, as equipes se reuniam para avançar em seus projetos, seguindo cronogramas próprios e recebendo acompanhamento regular. O objetivo era evitar o acúmulo de tarefas e garantir o bom andamento de cada iniciativa.

A avaliação foi individual e baseada no planejamento de cada grupo. A participação ativa de cada integrante era fundamental e sua ausência nas atividades resultava em pontuação negativa. Apesar de alguns critérios serem avaliados coletivamente, a nota final era individual.

O projeto foi marcado por desafios constantes, que os estudantes precisaram superar de forma autônoma. A orientação do professor foi mínima, visando estimular a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos alunos. A liberdade para experimentar e errar foi fundamental para o desenvolvimento de um olhar crítico e a tomada de decisões em grupo.

Ao longo do processo, foram realizadas apresentações para avaliar a evolução dos projetos e promover a troca de conhecimentos entre as equipes. A culminância do projeto ocorreu em junho de 2024, com apresentações para os alunos do primeiro ano do curso de desenvolvimento de sistemas. Ao todo, foram apresentados 31 projetos, dos quais alguns serão implementados na escola.

O projeto foi realizado em toda semana no dia de terça-feira, no laboratório de informática da escola, com os 3º anos. Nas quintas-feiras, com os 2º anos. Para que nenhum grupo fosse prejudicado, o projeto foi pensado para ser desenvolvido totalmente na escola no horário das aulas, visto que a maioria dos estudantes não possuíam computador em casa.

A cada semana era feito o acompanhamento do projeto de acordo com o planejamento realizado pelos próprios grupos. E todos os grupos eram incentivados a realizarem as atividades previstas para o dia conforme cronograma com o objetivo de não acumularem tarefas e prejudicarem o bom andamento do projeto.

A avaliação era feita de forma individual. De acordo com o planejamento do próprio grupo era observado o que cada integrante estava

produzindo. Se o estudante não participasse das atividades previstas para o dia, ele recebia uma pontuação negativa, o que impactaria na sua nota final do projeto. Mesmo com alguns critérios sendo pontuados de forma coletiva, a formação da nota final era individual.

O desenvolvimento das atividades mobilizaram a escola e rotina pedagógica. Conforme o projeto evoluía as dificuldades só aumentavam. Eles se depararam com problemas constantemente e a proposta era que eles mesmos descobrissem a solução. E isso fez com que muitos deles tivessem uma evolução significativa.

Houve pouquíssima interferência por parte do professor responsável. O objetivo era que eles tivessem a liberdade de errar, de criar um *layout* feio, para terem um olhar crítico entre eles do que estavam desenvolvendo. Às vezes eram orientados a fazer de uma forma, mas a decisão de acatar ou não a sugestão dada era sempre do próprio grupo. Nada foi imposto. Eles que gerenciavam todo tipo de mudança no projeto.

Tivemos períodos de apresentações do projeto para avaliar a evolução do trabalho como um todo e para que os demais grupos conhecessem os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos. Essas apresentações eram feitas com slides e apresentação do protótipo.

A culminância do projeto aconteceu no dia 04 de junho de 2024. Foi realizada no auditório da escola onde os grupos dos 3º anos apresentaram seus trabalhos para as turmas dos 1º anos do curso de desenvolvimento de sistemas, uma oportunidade para eles conhecerem de fato o curso que estão realizando. E no dia 11 do mesmo mês, os 2º anos apresentaram seus projetos também para as turmas de 1º ano.

3 RESULTADOS

No total foram 31 projetos realizados, sendo 14 dos 3º anos e 17 dos 2º anos. Desses, alguns foram voltados para a escola. E os melhores projetos para a escola serão implementados. Os estudantes foram comunicados desde o início que o propósito era que os trabalhos fossem implementados na escola.

Após a culminância foi realizada uma pesquisa de satisfação com os estudantes dos 3º anos, tanto da turma A quanto da turma B onde 85% dos estudantes responderam a pesquisa.

A análise de dados através do uso da pesquisa qualitativa via forms (anexo 1) demonstraram que as atividades realizadas potencializaram e mobilizaram novos conhecimentos pedagógicos e resultaram no desenvolvimento de habilidades comportamentais.

Como habilidades comportamentais identificamos que os estudantes demonstraram maior percentual sobre a resiliência (40,4%) diante das problemáticas e dificuldades. Outro dado que nos chamou a atenção foi o fato de que houve baixo resultado quanto aos aspectos de liderança (21,1%). Os aspectos de solução de problemas (70,3%) e vontade de aprender (52,5%).

O projeto além de proporcionar o desenvolvimento sociocognitivo e emocional possibilitou resultados de superação diante das dificuldades dos estudantes. Que avaliaram o trabalho (anexo 2) como de grande impacto em suas vidas.

REFERÊNCIAS

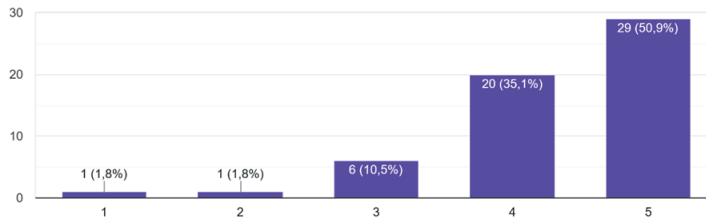
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 33.

BENDER, Willian N; SOUZA, Maria da Graça. Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação Diferenciada para o Século XXI. Penso, 2014.

ANEXO 1 ANÁLISE DE DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL DE ESTUDANTES DA ETE JOSÉ DAVI GIL RODRIGUES

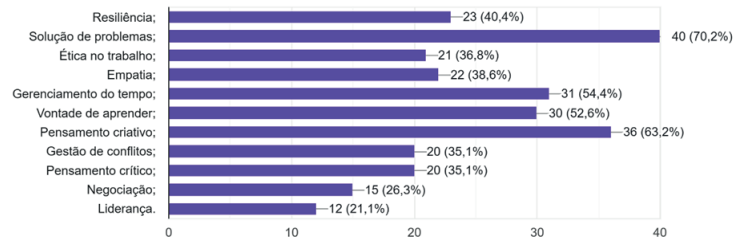
Soft skills são habilidades comportamentais relacionadas a maneira como o profissional lida com o outro e consigo mesmo em diferentes situações. Qual grau de importância você daria com relação à utilização dessas habilidades no projeto?

57 respostas



Quais soft skills você mais utilizou durante o desenvolvimento do projeto?

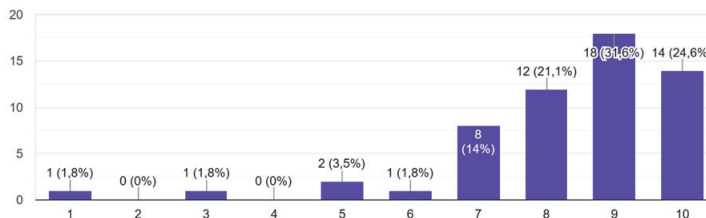
57 respostas



ANEXO 2 ANÁLISE DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Que nota você daria para o projeto de desenvolvimento de sistema realizado durante o 1º semestre de 2024?

57 respostas



PRODUTOS EDUCACIONAIS ASSOCIADOS À DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM MULHERES EM CURSOS TÉCNICOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS (2019 - 2023)

Joyce Karoline Guerra de Barros¹
Andreza Maria de Lima²
Karine Maria Silva de Lima³
Sheila Cibelle de França Silva⁴

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Para Rizzatti *et al.* (2020), Produtos Educacionais (PE) são resultados de uma atividade de pesquisa, que se constituem em ferramentas capazes de contribuir com a criação de estratégias para o aperfeiçoamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os autores elencam cinco tipologias: Tecnologia social; Material Didático; *Software*/aplicativo; Manual/protocolo e Processo educacional. Rôças e Bomfim (2018) destacam que os PE devem ser distribuídos amplamente e devem ser adaptados às necessidades, contextos e resultados alcançados.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), joycekaroline-guerraadv@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora no IFPE, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br
- 3 Mestranda do ProfETP do IFPE, karine_lyma@yahoo.com.br
- 4 Mestranda do ProfETP do IFPE, sheilacibelle@gmail.com

O desenvolvimento e aplicação dos PE, nos Institutos Federais (IFs), podem ocorrer em diversos espaços. Pacheco (2015) afirma que os IFs têm como objetivo combater exclusões e desigualdades existentes na educação, tendo, portanto, um compromisso com a transformação social, a qual perpassa o combate às desigualdades de gênero.

O objetivo desta pesquisa é analisar as tipologias de PE encontrados nas dissertações que abordam as mulheres nos cursos técnicos dos IFs. Esta análise fornecerá um panorama sobre como os PE têm sido desenvolvidos academicamente e como são aplicados nos IFs na abordagem das necessidades e desafios enfrentados por mulheres na formação profissional.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, do tipo “Estado do Conhecimento”.

Na primeira etapa da pesquisa, mapeamos produções da pós-graduação brasileira que abordavam sobre as mulheres nos cursos técnicos dos IFs. Utilizamos os cruzamentos dos descritores (Mulher, IFs, Curso técnico, EPT) com o recurso do operador booleano “and”. Consideramos o marco temporal de 2012 a 2023. As bases de dados utilizadas foram o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Salientamos que o ProfEPT é um mestrado ofertado em rede nacional nos IFs, assim, o programa é ofertado no Brasil inteiro, contando com quase 40 instituições associadas.

Encontramos 11 dissertações e 11 PE provenientes dessas, os quais são nosso objeto de análise neste trabalho. Os PE foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática, a qual é composta por três fases: 1) Pré-análise: fase inicial de organização do material; 2) Exploração do Material: nesta fase, emergem as categorias; 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, na qual ocorrem as interpretações inferenciais. (Bardin, 2016)

3 CONCLUSÕES

A partir da análise dos PE, emergiram duas categorias: 1) PE da tipologia Material Didático; e 2) PE da tipologia *Software* ou aplicativo.

Apenas o PE de Santos (2019) está na tipologia *Software*/aplicativo. A autora desenvolveu um jogo para dispositivos móveis, com o objetivo de desconstruir os estereótipos de gênero nos espaços científicos, tecnológicos e no mundo do trabalho.

A tipologia material didático englobou os dez PE restantes. Nessa categoria, encontramos: dois podcasts (Paiva, 2021 e Cerqueira, 2022), dois Guias (Santos, 2022 e Rocha, 2022), um Objeto de Aprendizagem (Balsamo, 2021), uma Intervenção Pedagógica (Peronio, 2020), uma Cartilha (Pereira, 2020), uma série de vídeos (Silva, 2021), uma Sequência didática (Melo, 2022) e uma Revista Eletrônica (Da Silva, 2023). Todos esses PE tem objetivos atrelados a finalidade didática, sendo passíveis de utilização nos processos de ensino e aprendizagem.

Identificamos ampla variedade de recursos utilizados na produção dos PE. Esses PE podem servir de base para elaboração de estratégias e realização de ações que contribuam com a melhoria da qualidade educacional dos IFs, sobretudo com a minimização dos impactos negativos advindos das desigualdades de gênero ainda encontradas nessas instituições.

Os 11 PE localizados foram desenvolvidos no ProfEPT. Assim, só foi encontrada produção científica sobre o tema a partir de 2019, ano em que começaram a ser publicadas as primeiras pesquisas e PE do ProfEPT. Destacamos que, mesmo no ProfEPT, a produção ainda é escassa. Das quase 40 instituições associadas, só 20% delas, produziram pesquisas que abordaram a temática.

O Nordeste foi a região que teve maior produção científica abordando o tema em apreço. Dos 11 PE localizados, seis (Santos, 2019; Melo, 2022; Freitas, 2020; Cerqueira, 2022; Santos, 2022; e Da Silva, 2023)) foram produzidos em instituições sediadas na região.

Por fim, percebemos que, apesar dos PE terem sido desenvolvidos em sua totalidade por meios digitais, tendo, portanto, fácil replicabilidade, não abordaram formas de divulgação para aplicação e/ou adaptação de

uso em outros espaços, denotando que sua utilização fica restrita ao seu local de desenvolvimento.

4 REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; 2016.

BALSAMO, Gisiê Mello. **Um olhar sobre a inclusão das mulheres no curso técnico integrado em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha - campus São Vicente do Sul**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Jaguari, 2020.

CERQUEIRA, Paulete Constantino. **O lugar da mulher na Educação Profissional e Tecnológica: Discriminação de gênero no estágio e no trabalho em Alagoas**. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Alagoas. Maceió, 2022.

DA SILVA, José Wellington. **A presença da mulher negra no ensino técnico e seus lugares de pertencimento: Um estudo sobre gênero, raça e Educação para o trabalho**. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Ceará. Fortaleza, 2023.

FREITAS, T. L. de. **As percepções de estudantes da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica (PROEJA) sobre a inclusão digital ao longo da formação**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Olinda, 2022.

MELO, Cíntia de Kássia Pereira. **“Machismo ao volante, perigo constante”: Desconstruindo preconceitos de gênero do Ensino Médio Integrado**. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação

em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2022.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**. Natal, IFRN, 2015.

PAIVA, Thamires Stephane Zangeski Novais. **Meninas da Educação Profissional e Tecnológica: Caminhos, vivências e sonhos contados em um Podcast**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

PEREIRA, Niedja de Freitas. **“Convidadas a sair?” Sentidos e desafios da participação feminina no contexto da Educação profissional**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. João Pessoa, 2020.

PERONIO, Roni de Mello. **Uma intervenção pedagógica que vise a igualdade de gênero no mundo do trabalho para os cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação Farroupilha**. 2020. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha, Jaguarí, 2020.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, PR, v.5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. <http://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 04 de jun. 2024.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBjyLFQnV8qmwqR7bPHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ROCHA, Simone de Souza Silva. **A presença de mulheres na Educação profissional: um olhar sobre as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal.** 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Fluminense, Campo do Goytacazes, 2022

SANTOS, Ieda Fraga. **Estudo de relações de gênero e Educação Profissional: desconstruindo estereótipos para promover a equidade.** 2019. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Aracaju, 2019.

SANTOS, Lindinalva da Silva. **A presença da temática de gênero na formação do profissional técnico de nível médio.** 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Maceió, 2022.

SILVA, Isabel Cristina. **Mulheres na ciência e tecnologia: a “visibilidade” do trabalho feminino como estímulo à percepção e perspectivas dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.** 2021. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Sertãozinho, 2021

PRODUTOS EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Karine Maria Silva de Lima¹
Valquiria Farias Bezerra Barbosa²

INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um campo de conhecimento e de ação da Segurança Alimentar e Nutricional e da Promoção da Saúde. É uma importante ferramenta para a prevenção e controle das Doenças Crônicas não Transmissíveis, fortalecimento das culturas, diminuição dos desperdícios, promoção do consumo sustentável e da alimentação saudável (Brasil, 2012).

O EMI é uma forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que objetiva formar o ser humano em sua totalidade, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades físicas e intelectuais (Ciavatta, 2014). Franklin *et al.* (2021) ressaltam que, ao problematizar a EAN, a aprendizagem e o pensamento crítico são fortalecidos.

Entretanto, são escassos os estudos acerca das práticas curriculares sobre a EAN no EMI, e por isso a necessidade em ampliar o número

1 Mestranda da Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), IFPE, Campus Olinda, karine_lyma@yahoo.com.br

2 Docente da Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), IFPE, Campus Olinda, valquiria.bezerra@abreuelima.ifpe.edu.br

de pesquisas em nível de pós-graduação. O presente estudo é parte da dissertação intitulada “A Educação Alimentar e Nutricional nas práticas curriculares do Ensino Médio Integrado” que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, *Campus Olinda*.

No Mestrado Profissional (MP) na área de Ensino, o discente precisa elaborar um processo ou PE e aplicá-lo no contexto real da sala de aula ou de outros espaços de ensino. Um PE é fruto de um processo criativo que tem início com uma pesquisa que busca responder a perguntas, resolver problemas ou atender a necessidades específicas relacionadas à prática profissional (Brasil, 2019).

O presente estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: como se caracterizam os produtos educacionais oriundos de mestrados profissionais na área de ensino que envolvam o tema da EAN no contexto do EMI?

Essa pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa é do tipo descritiva e exploratória, onde realizamos uma revisão de literatura com o objetivo de analisar as tipologias dos PE provenientes dos MP na área de Ensino que abordem a EAN no EMI.

DESENVOLVIMENTO

Utilizamos as bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Observatório do ProfEPT. O marco temporal foi de 2019 a 2023. Os descritores foram: “Educação Alimentar e Nutricional” and “Ensino Médio Integrado”. Obtivemos 5 dissertações e 6 PE, lidos na íntegra. A análise dos dados foi conduzida segundo a técnica de análise de conteúdo categorial temática de Bardin (2016). Analisamos os objetivos, público-alvo e tipologia dos PE.

CONCLUSÕES

Todas as 5 dissertações e 6 PE são do ProfEPT. Isso revela a importância deste MP na área de ensino para discussões da EAN no EMI. Ciavatta (2014) afirma que a formação integrada deve promover a interação entre as dimensões fundamentais da vida, do trabalho, da ciência, da cultura

e ampliar as perspectivas e contribuições para a superação das desigualdades sociais.

Não encontramos PE no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que não fossem oriundos do ProfEPT. Os PE foram elaborados por mulheres pesquisadoras e 60% deles provenientes dos IF do nordeste brasileiro (Bastos, 2020; Mélo, 2021; Carvalho, 2022), 20% do Norte (Franklin, 2022) e 20% do Sudeste (Mota, 2023).

Bastos (2020) desenvolveu um e-book com objetivo de auxiliar os professores nas ações de EAN. Elaborou também um aplicativo móvel (Fisio&Food) com objetivo de facilitar o ensino-aprendizagem da fisiologia humana e estimular hábitos saudáveis e sustentáveis nos estudantes de um curso do EMI do IFPB.

Mélo (2021) desenvolveu 4 Oficinas para docentes e discentes de um curso de EMI do IFAL. O objetivo era indicar formas de reaproveitamento de resíduos orgânicos à prática de compostagem.

Carvalho (2022) produziu um E-book com o objetivo de valorizar a EAN e destacar suas possibilidades para abordagem no ambiente escolar. Seu público-alvo foram os professores da área propedêutica de dois cursos de EMI do IFSertãoPE.

Franklin (2022) realizou uma sequência didática para a disciplina de Biologia. Seu público-alvo foram alunos de uma turma do EMI do IFTO. Seu objetivo foi proporcionar a eles a melhor compreensão do sistema digestório humano e favorecer a alimentação saudável. Mota (2023) elaborou 5 oficinas que abordaram temas referentes à alimentação saudável e sua funcionalidade com estudantes do EMI do IFNMG. O objetivo foi fomentar a sua autonomia em relação às suas escolhas alimentares.

A respeito do público-alvo dos 6 PE, 2 destinavam-se aos professores (Bastos, 2020; Carvalho, 2022), 3 aos estudantes (Bastos, 2020; Franklin, 2022; Mota, 2023) e um a ambos (Mélo, 2021).

Quanto às tipologias dos PE, a maioria (83,34%) se caracteriza como Material Didático consoante Rizzatti *et al.* (2020), o que se justifica por serem oriundos de um MP de Ensino, serem economicamente viável e tratarem de questões educativas.

Na tipologia Software/Applicativo observamos baixa ocorrência (16,66%). Quanto aos objetivos, todos pretendiam colaborar com o ensino

e aprendizagem sobre alimentação saudável. Carvalho (2022), Bastos (2020) e Franklin *et al.* (2021) afirmam que as discussões da EAN precisam fazer parte de um currículo ativo na escola. Precisam envolver de maneira estratégica ações que possam incitar reflexões sobre a pluralidade de caminhos possíveis para a construção de espaços de intervenção que favoreçam o conhecimento das práticas interdisciplinares e que também levem à discussão sobre a necessidade do autocuidado.

Apesar da relevância da temática de EAN no contexto do EMI, observamos o baixo número de PE encontrados no âmbito dos MP na área de Ensino, revelando-se como temáticas que deverão ser mais estudadas futuramente. Destaca-se o protagonismo do ProfEPT no desenvolvimento de PE nesta temática, fato que revela sua preocupação com uma formação integral que perpassa pelo campo da alimentação saudável e qualidade de vida de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BASTOS, S. H. V. **Da fisiologia humana à educação alimentar e nutricional:** práticas educativas para promoção da alimentação saudável no Instituto Federal da Paraíba. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação da Paraíba, João Pessoa, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área - ensino.** Brasília, DF: CAPES, 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de referência à educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** Brasília, DF: MDS, 2012.

CARVALHO, A.M.T. de; GOMES, E.C.S. Caminhos para Educação Alimentar e Nutricional: Perspectiva metadisciplinar. Espaços Educativos. 2022. 25p.: il.

Clavatta, M. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

Franklin, B. **Educação alimentar e nutricional na formação integral**: uma sequência didática. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Tocantins. Palmas, 2022.

Franklin, B.; Maldaner J. J.; Cavalcante, R. P.; SENA, M. M. S.; Contribuição da educação alimentar e nutricional para uma formação omnilateral no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. e9874, fev. 2021.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G.; SANTOS, J. R. dos. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação - 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. cap. 4, p. 83-112.

MÉLO, T. M. P de S. **Alimentação escolar e sustentabilidade**: compostagem como método de (Re)aproveitamento dos resíduos orgânicos produzidos no refeitório do IFAL - Campus Batalha. 2021. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2021.

MOTA, E. F. da. **Contribuições da alimentação funcional para a formação integral do indivíduo**: percepção de estudantes do ensino técnico integrado ao médio do IFNMG Campus Januária. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, MG, 2023.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. de S.; OLIVEIRA, R. R. de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores.

ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, PR, v.5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SILVA, C. N. N. da; ARAÚJO, P. A. de; FROIS, Rafael R. de S.; GUIMARÃES, Viviani P. A. Determinantes metodológicas que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade. *In*: SILVA, C. N. N. da; ROSA, D. dos S.; FERREIRA, M. R. G. **A metodologia da pesquisa em educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2022.

Palavras-chave: Produtos Educacionais. Ensino Médio Integrado. Educação Alimentar e Nutricional.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO TÉCNICA PARA AGENTES DE SAÚDE NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Romário Correia dos Santos¹
Luís Carlos Nunes Vieira de Vieira²
Suellen Ferreira Alves³

1 INTRODUÇÃO

Agentes de Saúde são uma das maiores categorias profissionais inseridas no Sistema Único de Saúde (SUS), sendo aproximadamente 403 mil trabalhadores distribuídos em todo o território nacional, conhecidos por Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e Agentes de Combate às Endemias (ACE). Ambos os profissionais atuam de forma integrada junto às Equipes de Saúde da Família, na Atenção Primária à Saúde (APS), sendo os ACS responsáveis pelo planejamento integrado das ações de promoção, prevenção e controle das doenças e agravos no seu território de atuação, assistência à saúde, com longitudinalidade do cuidado e competência cultural; e os ACE tendo como atribuições a vistoria comunitária para buscar focos endêmicos e outros elementos que influenciam os processos

- 1 Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, Brasília -DF, romario.santos@saude.gov.br.
- 2 Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, Brasília -DF, luis.cvieira@saude.gov.br.
- 3 Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, Brasília -DF, suellen.ferreira@saude.gov.br.

de saúde e doença, por meio da vigilância em saúde (Evangelista et al., 2018; Santos et al., 2024).

O que hoje chamamos de Agentes de Saúde remete historicamente aos visitantes sanitários que atuaram no combate à malária e febre amarela na década de 1920 na Amazônia. Mas foi apenas nos anos 1990 com a criação do SUS que ocorreu uma profunda indução política para a contratação desses profissionais de modo generalizado no Brasil. Destaca-se que a atuação dos ACE e ACS inicialmente respondeu a um cenário de emergência das doenças infectocontagiosas, de altas taxas de mortalidade materno-infantil e fome, que levou os governos locais a implementarem respostas em saúde de forma territorializada. Nesse contexto, o SUS absorveu as experiências de moradores de regiões periféricas, em sua maioria mulheres que realizavam cuidados básicos de saúde em suas comunidades. Muitas dessas mulheres foram recrutadas, cujo único requisito era saber ler e escrever, para realizarem orientações sobre aleitamento materno exclusivo até os 06 meses da criança; práticas de higienização; métodos de hidratação oral; mobilização para vacinação infantil; além daquelas que incidiam sobre diminuição da proliferação de insetos como *Aedes aegypti* e *Triatoma infestans*.

Mais de 30 anos desde a institucionalização e ampliação do quantitativo de Agentes de Saúde no SUS, hoje observam-se avanços trabalhistas da categoria profissional como: definição de critérios para o processo seletivo; conquista do piso salarial nacional; adicional por insalubridade; planos de carreiras municipais e legislação que assegura contratação mediante vínculo empregatício direto; além de terem ampliado suas práticas profissionais, de forma induzida por transformações nos indicadores demográficos, sociais e econômicos do Brasil, sobretudo pelos novos padrões de morbimortalidade, destacando-se os relacionados ao processo de envelhecimento; doenças crônicas não transmissíveis; aumento das causas externas (violências e acidentes de trânsito); persistência ou emergência das doenças infectocontagiosas, vide o cenário da pandemia da COVID-19 (Santos et al., 2024).

A mudança no perfil epidemiológico e sanitário da população brasileira complexificou a atuação dos ACS e dos ACE nos territórios, em paralelo a esse processo ocorria a luta destes trabalhadores por uma

formação profissional técnica. A formação de qualidade para os Agentes de Saúde foi inexistente ou pouco considerada pelos gestores municipais no processo de inclusão destes trabalhadores em seus quadros profissionais. Assim, pesquisas apontavam que historicamente existia um vazio formativo com prejuízos importantes para o processo de trabalho dos ACS e ACE, sendo fruto de uma formação fragmentada, aligeira e pouco referenciada, apesar da complexidade do objeto de trabalho desses profissionais que são às condições de vida e processo saúde-doença da população brasileira.

Assim, em 2021 o Governo Federal reconhecendo a necessidade de uma formação profissional dos ACS e ACE que consolidasse um corpo de práticas e saberes, preparando-os tanto nas ciências biológicas e humanas quanto na Saúde Coletiva para uma melhor atuação e qualidade da atenção à saúde, independentemente da realidade local onde atuam, lançou o Programa Saúde com Agente, destinado à formação técnica dos Agentes Comunitários de Saúde e dos Agentes de Combate às Endemias no Brasil.

Tal programa, uma das maiores formações em larga escala já operacionalizadas no Brasil, com financiamento exclusivo do Governo Federal, é um marco nas políticas de gestão da educação profissional em saúde. Assim, considerando a importância de promover o debate crítico e reflexão com observação dos avanços e desafios do processo, o objetivo deste estudo é relatar a experiência de formação técnica em larga escala para agentes de saúde intitulada Saúde com Agente do Governo Federal.

2 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Programa Saúde com Agente foi implementado através de uma parceria entre MS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). O escopo do referido programa é a formação técnica dos ACS e ACE, que atuam em todo o território nacional.

O Programa Saúde com Agente ofertou os Cursos Técnico em Agente Comunitário de Saúde e Técnico em Vigilância em Saúde com ênfase no Combate às Endemias, aos Agentes de Saúde em exercício profissional, de acordo com o disposto na Lei nº 11.350, de 5 de outubro de 2006, no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS.

As bases legais que legitimam a ação do MS na construção desse programa estão expressas nos incisos III e V do artigo 200 da Constituição Federal que estabelece, como uma das atribuições do SUS, a ordenação da formação de recursos humanos para o Sistema.

Se inscreveram no processo seletivo dos cursos técnicos aproximadamente 236 mil agentes de saúde, distribuídos por 5.452 municípios brasileiros, ou 98% do território nacional. Salienta-se que foram matriculados 200 mil estudantes, com o seguinte perfil sociodemográfico: 79% ACS e 21% ACE; do total, 77% do sexo feminino, e a maioria da raça/cor negra 64%. Chama atenção que 29,5% dos ACS e 35,6% dos ACE apresentaram o ensino superior incompleto ou completo.

Os cursos técnicos tiveram uma duração de 12 meses, 1275 horas, em um formato híbrido, sendo 570 na modalidade de Educação à Distância (EAD) e 705 práticas presenciais, distribuídas em 26 disciplinas curriculares. A metodologia do curso obedeceu a seguinte organização: a- período de concentração, por meio do desenvolvimento de atividades educacionais no Ambiente Virtual de Aprendizagem do CONASEMS e teleaulas, com acompanhamento de um tutor; b- atividades teórico-práticas presenciais nos horários e ambientes próprios de serviço dos ACS e ACEs e nos territórios de atuação desses profissionais (dispersão em serviço), acompanhadas por um preceptor.

A trilha formativa dos agentes obedeceu a um eixo comum para ACS e ACE distribuídos em uma etapa introdutória com 75 horas (5 disciplinas), etapa formativa 1 com 780 horas (16 disciplinas); e eixo específico para cada categoria profissional na etapa formativa 2 com 420 horas (5 disciplinas).

3 RESULTADOS

O Programa Saúde com Agente alcançou números importantes que lhe localiza como uma das maiores ofertas de educação profissional pública na região das américas. O Programa diplomou aproximadamente 181 mil agentes de saúde e foram articulados para o desenvolvimento dos cursos técnicos aproximadamente 4272 tutores, 12.128 preceptores, além de toda uma rede de serviços de saúde na APS enquanto cenário de prática.

Os resultados do Programa apontam para uma potencialização do processo de trabalho dos agentes de saúde formados no nível técnico, com os seguintes ganhos: Apropriação dos Agentes de Saúde da importância do seu papel na promoção da saúde e prevenção das doenças; contribuição para a melhoria dos indicadores de saúde da população; fortalecimento da APS; fortalecimento da vigilância em saúde e aperfeiçoamento das ações de combate às endemias.

Todavia, limitações também foram sinalizadas na oferta do Programa Saúde com Agente, como: demora na comunicação institucional entre os parceiros do Programa; problemas com mudanças administrativas nas gestões municipais; elevado nível de distância entre preceptores e agentes de saúde em territórios remotos; indisponibilidade de equipamentos para o desenvolvimento das aulas práticas e aulas teóricas; dificuldades no uso dos recursos digitais pelos agentes de saúde ou baixo letramento digital.

Salienta-se que apesar das limitações encontradas, uma segunda edição do Programa foi lançada em 2024, com o nome Programa Mais Saúde com Agente que busca imprimir melhorias nos processos institucionais e pedagógicos da primeira edição com a adição de novas disciplinas e a inclusão de novos sujeitos estratégicos como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fiocruz e a as Escolas do SUS,.

As expectativas para a nova turma do Programa, agora chamado de Mais Saúde com Agente, é que sejam ofertados 180mil vagas para a formação nos cursos técnicos de ACS e ACE.

4 REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, J. G. *et al.*. AGENTES DE COMBATE ÀS ENDEMIAS: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO CONTROLE DA DENGUE. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 1, p. e0017303, 2019.

SANTOS, R. C. DOS . *et al.*. Condições de trabalho dos agentes comunitários de saúde em um contexto de saúde digital: velhos e novos desafios. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 28, p. e230548, 2024.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO

Ana Laura Guedes Silva França¹
Laêda Bezerra Machado²

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de uma pesquisa mais abrangente, tem como objetivo caracterizar as representações sociais de protagonismo estudantil presentes no ensino médio em Pernambuco, além de analisar o discurso dos gestores escolares sobre esse tema. Adotamos como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS). Representações sociais são modos de interpretar a realidade que influenciam e orientam as práticas dos indivíduos (Moscovici, 2003).

No contexto de Pernambuco, o ensino médio é orientado pelo Programa Educação Integral (PEI), regulamentado pela Lei nº 125, de 10 de julho de 2008. Esse Programa, baseia-se na concepção de educação interdimensional, onde o protagonismo juvenil é uma estratégia central para formar jovens autônomos, competentes, solidários e produtivos. O PEI visa implementar ações nas escolas de educação integral, promovendo

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

2 Docente/pesquisadora do Depto. de Políticas e Gestão da Educação-CE UFPE, laeda01@gmail.com

o processo de aprendizagem e enriquecimento cultural dos estudantes (Pernambuco, 2008).

Além da regulamentação estadual vigente, desde da primeira década dos anos 2000, a política atual que regula o ensino médio, como a Lei N° 13.415 (Brasil, 2017), conhecida como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio –BNCC (Brasil, 2018) o protagonismo estudantil no ensino médio está presente quando prevê uma educação que valorize e promova a participação ativa e aprendizagem ativa dos alunos.

No currículo vigente no estado o protagonismo estudantil é definido como a capacidade do jovem tomar decisões, ter responsabilidade, pensamento crítico, desenvolver sua cidadania, envolver-se em projetos sociais comunitários e contribuir para o bem comum (Pernambuco, 2020).

A pesquisa da qual decorre este texto foi motivada pelos resultados preliminares de um estudo anterior sobre ensino médio³. Nos contatos com as escolas o termo “protagonismo”, de modo geral, era empregado apenas para a referência alguns estudantes, particularmente, os que demonstravam mais iniciativa, autoestima positiva e maior liderança nas escolas. Esse discurso comum nas escolas nos chamou a atenção, pois se coaduna com a reflexão de Souza (2008), segundo o qual o protagonismo vem adquirindo um tom individualizante e de menor valorização do coletivo. Tendo em vista as considerações de Souza (2008) e o interesse em investigar o assunto, fizemos um levantamento em periódicos da área de ciências humanas (qualis A e B) utilizando o descritor “protagonismo estudantil” e localizamos 15 artigos⁴ sobre a temática os quais, além de tratarem o conceito, reduzem protagonismo estudantil à participação de estudantes em grêmios escolares.

2 DESENVOLVIMENTO

Realizamos um estudo de campo com gestores de escolas de ensino médio. Utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada e o campo

3 “Olhares psicossociais sobre a Prática Pedagógica na escola de Ensino Médio”.

4 Os artigos estão referenciados no relatório final da pesquisa

empírico foi constituído por escolas da Rede Estadual de Ensino, situadas em Recife. Participaram 10 profissionais da gestão escolar, selecionados com base no critério: atuar diretamente como gestor ou membro da equipe de gestão das escolas. Os depoimentos foram organizados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo.

Os resultados foram organizados em quatro categorias que sugerem representações sociais da temática, a saber: *indicativos de representacionais de protagonismo juvenil/estudantil entre gestores; incentivo ao protagonismo estudantil nas escolas; manifestações de protagonismo por parte dos alunos; e simbolismos em torno de protagonismo juvenil/estudantil entre gestores.*

Os *indicativos representacionais de protagonismo estudantil dos gestores* abrangem desenvolvimento pessoal e social, participação ativa dos estudantes, autonomia e liderança. As falas associam protagonismo às políticas de ensino médio integral em vigor no estado desde a primeira década dos anos 2000. As representações de protagonismo estudantil estão centralizadas em envolvimento, participação ativa dos alunos nas atividades escolares, associado à autonomia e desenvolvimento pessoal. Os gestores reconhecem que o discurso em torno do protagonismo surgiu e se popularizou a partir de 2008, com a implementação do PEI. Assim, as representações sociais de protagonismo estudantil do grupo estão alinhadas à política de educação integral adotada em Pernambuco.

O *incentivo ao protagonismo estudantil nas escolas*, segundo os gestores, envolve desde práticas cotidianas até a preparação para o mercado de trabalho. Foram destacadas como ações coletivas nas escolas que favorecem o protagonismo estudantil principalmente a liderança, autonomia, desenvolvimento pessoal e social; o Programa alunos protagonistas. Apesar dessas iniciativas, obstáculos como o pós-pandemia e novo ensino médio têm, dificultando o incentivo ao protagonismo estudantil nas escolas.

Os participantes reiteram em suas falas que tanto a BNCC (2018) quanto o Currículo Estadual de Pernambuco (2020) buscam promover a participação ativa dos estudantes reconhecendo-os como interlocutores legítimos do processo educacional. Seus relatos convergem com esses documentos que preconizam uma educação que valorize a participação ativa dos jovens em seu processo educacional.

Para os gestores, a *manifestação de protagonismo por parte dos alunos* ocorre por meio da participação ativa em atividades escolares formais e cotidianas, na oferta de suporte a atividades diversas que ocorrem nas escolas, interação com os colegas e apoio a ações dos funcionários. Outras práticas que revelam protagonismo dos alunos foram mencionadas como, por exemplo, um gestor fala dos grêmios e clubes estudantis nessas escolas: “quando eles desenvolvem ações de organização de clubes, de formação de grêmio estudantil [...] a gente acaba identificando a força dessa atuação dos estudantes” (G-4/ETE)⁵.

Os gestores valorizam o protagonismo estudantil e o reconhecem na participação ativa dos estudantes nas atividades escolares, em iniciativas que costumam tomar no espaço da escola, na organização de clubes e grêmios e na interação entre colegas. Mesmo assim, para os entrevistados, as manifestações do protagonismo juvenil ainda são insatisfatórias e ressaltam o papel crucial dos professores como mediadores na sua promoção e formação integral dos estudantes.

Os simbolismos capturados nos depoimentos dos participantes confirmam representações sociais de protagonismo estudantil centralizadas em liderança, autonomia e respeito à diversidade nas escolas. Esses elementos apareceram articulados são considerados fundamentais à formação dos estudantes preparando-os para desafios que vão além do ambiente educacional. Os entrevistados enfatizam a importância de os estudantes perceberem como o conhecimento pode impactar suas vidas, de suas comunidades e destacam a autonomia como a capacidade de agir e transformar a realidade. O respeito também é considerado crucial à convivência no ambiente escolar e social. Os resultados indicam representações sociais de valorização da diversidade e colocam o respeito como uma condição indispensável para a participação ativa dos estudantes.

3 CONCLUSÕES

Identificamos entre os gestores representações sociais abrangentes do protagonismo juvenil, elas envolvem elementos como a autonomia,

5 Trecho de depoimento de um participante

liderança, iniciativa, participação crítica e comprometimento coletivo. Trata-se de representações multifacetadas que incorporam dimensões sociais, pessoais e educacionais dos estudantes. Há um forte alinhamento entre essas representações sociais identificadas e a implementação do Programa de Educação Integral em Pernambuco.

Em face do exposto podemos afirmar que o incentivo ao protagonismo estudantil demanda esforços conjuntos de diversos atores educacionais e não pode ser analisado de forma isolada. O trato ao tema deve estar articulado à garantia de uma educação de qualidade que prepare os estudantes para enfrentar os desafios atuais e, conseqüentemente, contribua para uma sociedade mais justa e inclusiva. Nessa perspectiva, tornam-se imprescindíveis os investimentos na formação dos professores e condições gerais de trabalho nas escolas.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base: ensino médio**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

COSTA, A. C. de L. et al. Política pública da educação em tempo integral: o caso de Pernambuco. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 14, n. 7, p. 12299-12319, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i7.2536. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2536>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. **In: MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 2003, p. 29-109.

PERNAMBUCO. Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**,

Pernambuco-PE, 11 jul. 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO>. Acesso em 25 de mar. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e esportes. **Currículo de Pernambuco- Ensino Médio**. 2020.

SOUZA, R. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

Palavras-chave: Protagonismo estudantil; Gestores; Representações Sociais.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS SOBRE A REFORMA

Daniele Soares da Silva¹
José Nildo Alves Caú²

1 INTRODUÇÃO AO PROBLEMA/TEMA

Em 2022, o Novo Ensino Médio (NEM) passou a ser substancialmente implementado em Pernambuco e em mais 24 estados brasileiros. Desde então, pesquisadores e estudiosos de diversas regiões vêm analisando seus fundamentos, narrativas e efeitos no processo de escolarização das juventudes. Entre as alterações mais significativas, destacam-se a redução da carga horária da base comum, a flexibilização curricular, a retirada de componentes obrigatórios e a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como base para construção teórica e analítica da dissertação de mestrado que objetiva investigar a percepção dos estudantes de uma Escola Técnica Estadual em Pernambuco sobre a implementação do NEM, o presente estudo realizou uma revisão bibliográfica sobre a política no

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, dani100soares@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, caunildo@recife.ifpe.edu.br.

estado e sobre a percepção dos discentes brasileiros. Por fim, reservamos um espaço para examinar as últimas atualizações realizadas na reforma por meio da Lei Ordinária 14.945/2024 sancionada em julho de 2024.

Concluimos que o diálogo em torno do NEM está centrado nos seguintes pontos: 1) contexto histórico e político da reforma educacional; 2) articulações do NEM com o mundo do trabalho; 3) impactos no trabalho docente; e 4) impactos na formação das juventudes. Considerando os objetivos da pesquisa, focalizamos nossa análise nos itens 1, 2 e 4.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Pernambuco. Percepção dos estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Em dezembro de 2021, o Novo Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, alinhado à BNCC, foi divulgado. No ano seguinte, foi publicado o novo currículo da Educação Profissional, que transformou a Educação Profissional Integrada em um Itinerário Formativo. No que diz respeito à reforma do no estado, foram selecionados cinco estudos para exame:

Quadro 1 - Trabalhos analisados sobre a reforma do Ensino Médio no estado de Pernambuco

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
1	2023	ALMEIDA, Lucinalva A.A. <i>et al.</i>	Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco: sentidos constituídos em disciplinas eletivas	ARTIGO	Periódicos da CAPES
2	2022	BEZERRA, Almir Antonio	Políticas de reformulações curriculares para/no ensino médio: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano	DISSERTAÇÃO	Repositório Digital da UFPE
3	2023	LIMA, Maria C. S. <i>et al.</i>	Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos	ARTIGO	Periódicos da CAPES

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
4	2021	SILVA, Jamerson	Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: A Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal	ARTIGO	Periódicos da CAPES
5	2020	NOGUEIRA, Josefá	A Contrarreforma do Ensino Médio em Tempos de Refuncionalização do Estado Brasileiro (Lei 13.415/2017): desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização	DISSERTAÇÃO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao analisar os estudos sobre o Novo Ensino Médio em Pernambuco, identificamos uma lacuna referida à ausência de análises sobre a efetiva implementação nas escolas estaduais, em particular, nas Escolas Técnicas Estaduais. Além disso, não há estudos que explorem a percepção dos estudantes, que constituem o público-alvo do novo currículo.

Na próxima seção, apresentamos as pesquisas que tratam sobre a percepção de estudantes de outros estados da federação sobre a política.

O NOVO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

No levantamento dos estudos que abordam a percepção dos discentes diante da implementação do Novo Ensino Médio, identificamos 4 estudos conduzidos em diferentes estados da federação.

Quadro 2 - Trabalhos analisados sobre a percepção dos estudantes brasileiros

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
1	2020	ZAMAT, Elisa M. M.	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	DISSERTAÇÃO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES
2	2020	CIGALES, Marcelo P. <i>et al.</i>	REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO REMOTA: O QUE PENSAM OS(AS) ESTUDANTES DO DISTRITO FEDERAL?	ARTIGO	Periódicos da CAPES

N	Ano	Autor principal	Título	Tipo	Repositório
3	2019	ANDRADE, Nayara	A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	DISSERTAÇÃO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES
4	2019	REYES, Lurvin G. T.	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS	ARTIGO	Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Nas análises realizadas fica evidente que os estudos convergem em apontar desafios e preocupações relacionadas à reforma do Ensino Médio. As análises reforçam a importância crítica de repensar e ajustar as políticas educacionais, considerando não apenas a dimensão curricular, mas também as condições estruturais das escolas, a participação efetiva dos envolvidos e a comunicação transparente.

O PROJETO DE LEI 5230/2023, A LEI ORDINÁRIA 14.945/2024 E AS ALTERAÇÕES PROPOSTAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Em outubro de 2023, o presidente Luiz Inácio da Silva apresentou ao Congresso o Projeto de Lei 5230/2023, que revisava a Política Nacional de Ensino Médio. A proposta foi aprovada na Câmara com modificações e seguiu para o Senado. Após aprovação, o presidente sancionou a Lei nº 14.945/2024 em 1º de agosto de 2024, com alguns vetos.

Dentre alguns dispositivos, o presidente vetou o que possibilita a cobrança dos itinerários formativos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e retomou a obrigatoriedade da oferta dos componentes da base comum em todos os anos do ensino médio. A não obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos currículos foi mantida. O texto também manteve o aumento da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas totais e 600 horas para os itinerários formativos, com algumas diferenciações para o Ensino Médio Integrado. O texto aprovado estabelece que até o final de 2024 serão desenvolvidas novas diretrizes nacionais para aprofundar as áreas de conhecimento, e as escolas deverão implementar as regras a partir de 2025.

Infelizmente, vários dos problemas associados ao Novo Ensino Médio em sua fase de implementação devem persistir. A fragmentação do currículo e a falta de integração entre os diferentes itinerários formativos são questões críticas, que podem comprometer a formação integral.

3 CONCLUSÕES

A análise da reforma do Ensino Médio revela críticas de pesquisadores e profissionais da educação. Em Pernambuco, as avaliações ocorreram antes ou no início da implementação, apontando a necessidade de estudos mais recentes. Também faltam pesquisas sobre as Escolas Técnicas Estaduais com o Novo Ensino Médio Integrado e as percepções dos estudantes. A exclusão dos alunos do processo de reforma destaca uma falha nas políticas públicas, reforçando a importância de incluí-los como atores centrais. Compreender e valorizar suas perspectivas é essencial para promover uma educação democrática, contra-hegemônica, que reflita a diversidade e desafie estruturas que perpetuam desigualdades sociais.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. A.; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambucano: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14352, 2023.

ANDRADE, N. **A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)**: o que pensam alunos e professores? 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Jaboticabal, São Paulo, 2019.

BEZERRA, A. **POLÍTICAS DE REFORMULAÇÕES CURRICULARES PARA/NO ENSINO MÉDIO**: configurações e sentidos de itinerários formativos a partir da Lei 13.415/2017 em escolas em tempo integral no Agreste Pernambucano. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de

Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

BRASÍLIA. Senado Federal. **Reforma do Ensino Médio é sancionada com vetos**. 2024. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/08/01/reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-com-vetos>>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CIGALES, M. *et al.* REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO REMOTA: O QUE PENSAM OS(AS) ESTUDANTES DO DISTRITO FEDERAL? **Revista Novos Rumos Sociológicos**, v.8, n.º14, ago/dez/2020.

LIMA, M.; GOMES, D. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.16, n.35, p. 315-336, mai./ago.2022.

NOGUEIRA, J. **A Contrarreforma do Ensino Médio em Tempos de Refuncionalização do Estado Brasileiro (Lei 13.415/2017)**: desdobramentos na rede estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

REYES, L. **A reforma do ensino médio**: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade de Rio Grande, RS. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2019.

SILVA, J. A. A. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: A Nova Face da Modernização-Conservadora Neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021.

ZAMAT, E. **A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017):** o que falam os estudantes e o MEC?. 2020. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Jaqueline Maria do Nascimento¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por objetivo analisar a política de implementação da formação por competências instituídas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e os seus desdobramentos na prática docente. Optou-se pela pesquisa bibliográfica documental de aspecto qualitativo, como recurso metodológico. As análises realizadas demonstraram em seus resultados o quanto defasada encontra-se a figura do docente diante das políticas desenvolvidas para a educação e como a BNCC configura-se como um instrumento de controle e de gerenciamento da prática docente, tornado o professor, em algumas situações, um mero executor de ações e práticas pensadas e pré determinadas por grupos e instituições privadas que utilizam-se dos recursos destinados à educação, para executar a política de privatização da escola pública. A pesquisa ainda revela como a BNCC está inserida em uma grande “arquitetura” organizada pelo setor privado e como a mesma está configurada no sentido ofertar uma educação com foco na formação de mão de obra que atenda às demandas do mercado.

Palavras-chave: Formação por competência, BNCC, Ensino Médio.

1 Mestranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- PE, jaque.mn040@gmail.com

DESENVOLVIMENTO

A lei 13.415/2017 assinada pelo Presidente Michel Temer, em fevereiro de 2017 alterou a LDB 9394/96 no quesito que regulamenta a oferta do Ensino Médio no território brasileiro. Esta lei, aprovada em um momento de crise política no país, após o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff em 2016, provocou mudanças significativas no meio educacional, principalmente no Ensino Médio. A mudança aconteceu sob a justificativa de que o currículo em uso estava ultrapassado e não era mais “atrativo” aos jovens do mundo contemporâneo e que, portanto, seria implementado um novo modelo, mais flexível e que contemple os anseios dos estudantes. (Brasil, 2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017, foi instituída sob o discurso de que ela tem a finalidade de estabelecer saberes essenciais a todos os estudantes brasileiros e está posta no documento normativo da seguinte forma: “[...]define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, dos jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar” (Brasil, 2017, p 07).

Compreender esse momento de reforma educacional, estabelecida no sistema de ensino em todo o Brasil, é necessário para que se possa analisar como as políticas públicas desenvolvidas para este setor têm impactado a vida de professores, alunos e gestores escolares. Dessa forma, o objeto de estudo desta pesquisa tem por finalidade compreender como a BNCC para o Ensino Médio tem influenciado a formação docente e sua prática no ambiente escolar.

A reforma empresarial da educação faz parte de um conjunto de ações pensadas por grupos neoliberais quanto à abertura das instituições estatais, para a comercialização no livre mercado. A crise do capital instalada no mundo com a estagnação comercial que vem se desenvolvendo desde a década de 70, faz com que grandes corporações busquem novos campos de exploração e de geração de renda e as organizações administradas pelo Estado passam a chamar a atenção destas corporações neste sentido.

Considera-se importante pontuar como o Estado enquanto entidade reguladora de políticas públicas que atendam às necessidades dos grupos

sociais têm deixado de realizar tais práticas de forma satisfatória à real necessidade das classes trabalhadoras, possibilitando a abertura de espaço às instituições privadas no gerenciamento das instituições públicas. Analisando a conduta do Estado diante das proposições idealizadas e executadas pelas organizações privadas, nas instituições públicas, Mascaro (2013), o autor classifica o Estado como um fenômeno especificamente capitalista e se posiciona da seguinte forma: “o Estado revela-se como um aparato necessário ao capitalismo fortalecendo a troca de mercadorias e a exploração da força de trabalho”. Este processo de privatização da educação pública, conta com a investida de grandes instituições como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que percebem o setor educacional como um novo campo de exploração diante da crise capitalista. (Foster, 2013)

Levando em consideração o momento de implementação de novas políticas na educação no Brasil, é pertinente considerar o papel do docente neste ambiente de disputas. O professor torna-se elemento fundamental na execução desses novos currículos que têm como premissa cumprir aquilo que está sendo exigido na BNCC. (Sousa, 2020)

A adesão ao processo de formação por competência surge na América Latina por volta dos anos de 1990 como política de formulação educacional promovendo as ideologias do aparelho ideológico do Estado. Documentos legais, no Brasil, passam a abordar o tema nessa época, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Albino; Silva, 2019)

A proposta da BNCC já havia sido sinalizada em tempos anteriores em alguns documentos legais como a Constituição de 1988, estando voltada para o ensino fundamental e sendo ampliada para o ensino médio no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (Aguiar, 2018). A BNCC faz parte de uma política de reforma da educação no Brasil e traz em sua estrutura a concepção de ensino por competências, também orienta práticas docentes e define saberes, que considera, essenciais e necessários aos estudantes de todo território brasileiro, em contrapartida, a mesma restringe o acesso a conhecimentos de forma isonômica, a todos os estudantes, além de

condicionar o papel do professor, tornando-o um reprodutor de cartilhas e planejamentos pré estabelecidos. (Sousa, 2020). A reforma educacional definida sob a égide de formação por competência, corrobora a ideia de que a escola substitui a “lógica do conhecimento” para uma “lógica de competências”, assumindo a missão de prover os futuros trabalhadores de atitudes que possam ultrapassar os contextos profissionais variáveis: ler, escrever, contar (Laval, 2004, p. 59).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A proposta de ensino por competência descrita na BNCC enfatiza políticas neoliberais de apropriação da escola pública com fim de usá-la como instrumento de reprodução de ideologia capitalista e de formação de mão de obra para atender ao mercado. Na visão dos neoliberais a escola é entendida como uma empresa que deve organizar-se para produzir capital seja através dos seus próprios recursos, seja através de geração de força de trabalho. A revolução digital exige dos trabalhadores habilidades para saber lidar com atividades em grupo, dinâmicas, que se antecipe diante dos problemas e é esse tipo de formação que está sendo oferecida com a BNCC para o ensino médio. O professor neste cenário, é um coadjuvante que irá pôr em prática o que está definido. O docente neste arcabouço neoliberal perde sua autonomia e sua liberdade de pensar seu planejamento didático, limita-se a cumprir o que está determinado pela BNCC.

A formação por competências proposta na BNCC está relacionada à regulação e ao controle da prática escolar, onde o docente é um executor de propostas e de currículos preestabelecidos, nos quais os professores devem desenvolver nos alunos competências e habilidades consideradas favoráveis ao mercado, que são medidas a partir de testes e avaliações em larga escala, com monitoramento constante dos desempenhos alcançados ou não, o que gera uma política de responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso da educação, medidos a partir do alcance das metas pré estabelecidas (Costa, et al, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública de forma global está inserida num campo de disputa capitalista que a tem transformado em um instrumento de reprodução de ideologias neoliberais, que buscam gerar lucro através da apropriação da educação. No Brasil esta política vem ganhando espaço desde os anos 90 e atualmente reformas educacionais que estão ocorrendo demonstram que o processo de privatização da escola pública tem adquirido forças e apoio volumosos. Grandes corporações têm se apropriado da construção e elaboração de documentos legais para a educação, como é o caso da BNCC.

É importante que o movimento de resistência a essas tendências se articulem e se disseminem em espaços ocupados por estudantes e por docentes que estão diretamente afetados com estas reformas, a escola precisa estar engajada nessas ações de resistências e para que isso ocorra a ação dos sindicatos é fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- ENSINO MÉDIO**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

AGUIAR, Márcia Ângela. **Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos**. ANPAE, Recife 2018.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos, FARIAS, Maria C. G., SOUZA, Michele Borges. **A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente**. Revista e educação. N 10.(2019).

DOURADO, Luiz Fernando, SIQUEIRA, Romilson Martins. **A arte do disfarce. BNCC como gestão e regulação do currículo**. RBPAE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. Expressão popular. São Paulo, 2018.

FOSTER, John Bellamy. **EDUCAÇÃO E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL:** o caso dos Estados Unidos. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/> 2013.

LAVAL, Christian. **A ESCOLA NÃO É UMA EMPRESA.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino médio. Ed Planta, 2004.

SOUSA, Mariana Pinto. **Formação docente em contexto neoliberal:** projetos e disputas nas políticas educacionais. João Pessoa, 2020.