

TECENDO SABERES

um olhar multidisciplinar sobre a
educação

VOLUME II



Organizadoras

Thalita Natasha Ferreira Damasceno
Teresa Cristina Aguiar Lima
Gervina Brady Moreira Holanda



AMPLLA
EDITORA

TECENDO SABERES

um olhar multidisciplinar sobre a
educação

VOLUME II



Organizadoras

Thalita Natasha Ferreira Damasceno

Teresa Cristina Aguiar Lima

Gervina Brady Moreira Holanda



AMPLLA
EDITORA



2024 - Ampla Editora

Copyright © Ampla Editora

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Juliana Ferreira

Tecendo saberes: um olhar multidisciplinar sobre a educação – Volume II está licenciado sob CC BY 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Ampla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Ampla Editora.

ISBN: 978-65-5381-256-7

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-0

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil

contato@ampllaeditora.com.br

www.ampllaeditora.com.br



2024

CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia
Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba
Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba
Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará
Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura
Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontifícia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz
Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará
Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande
Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso
Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia
Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande
Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrasio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí
Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas
Mário César de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Michele Antunes – Universidade Feevale
Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International
Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autônoma do Estado do México
Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí
Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sabryna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contarato – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco
Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso
Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande



2024 - Ampla Editora

Copyright © Ampla Editora

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Diagramação: Juliana Ferreira

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

T255

Tecendo saberes: um olhar multidisciplinar sobre a educação / Organização de Thalita Natasha Ferreira Damasceno, Teresa Cristina Aguiar Lima, Gervina Brady Moreira Holanda. – Campina Grande/PB: Ampla, 2024.

(Tecendo saberes, V. 2)

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-256-7

DOI 10.51859/ampla.tso4467-0

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Comunicação. I. Damasceno, Thalita Natasha Ferreira (Organizadora). II. Lima, Teresa Cristina Aguiar (Organizadora). III. Holanda, Gervina Brady Moreira (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2024

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos a nova edição do *e-book Tecendo Saberes: Um Olhar Multidisciplinar sobre a Educação*, uma iniciativa da Editora Amplla que, desde a sua primeira publicação, se dedica a refletir sobre os desafios e as inovações no campo educacional brasileiro. Esta edição reúne uma seleção atualizada de trabalhos, pensados para a realidade contemporânea da educação no Brasil, e segue fiel ao seu propósito de fomentar o diálogo acadêmico, além de incentivar a produção contínua de publicações que impactam diretamente o cenário educacional.

Além disso, observa-se a crescente necessidade de desenvolver práticas pedagógicas alinhadas à multidisciplinaridade atual, que se proponham aprimorar as competências já existentes dos profissionais envolvidos (gestores, professores, técnicos) de modo a oportunizar a autonomia de cada estudante, a integração entre os diferentes cenários de diversidades existentes, e políticas públicas que assegurem a sustentabilidade deste contexto.

Os artigos que compõem este volume refletem uma rica variedade de temáticas e perspectivas, tratando de questões que são fundamentais para a formação educacional e cultural dos professores, estudantes e pesquisadores no Brasil. Organizados em grupos temáticos, os textos exploram áreas-chave como *Inclusão e Diversidade na Educação, Formação e Práticas Docentes, Tecnologia e Ferramentas Educacionais, Contextos Socioculturais e Identidade e Relatos de Experiência e Métodos Práticos*. Este agrupamento não só facilita a leitura, mas também permite que os temas se conectem, proporcionando uma visão abrangente dos processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos.

A abordagem multidisciplinar dessa edição reflete a complexidade do cenário educacional atual. Os textos discutem desde o impacto das novas tecnologias, como ferramentas digitais e redes sociais, no processo de ensino, até as questões socioculturais e identitárias que influenciam o ambiente escolar. Em um período marcado por profundas transformações sociais e tecnológicas, os desafios educacionais vão além da prática pedagógica e envolvem questões estruturais, culturais e sociais que afetam diretamente a formação dos indivíduos e das comunidades.

Outro aspecto importante é o destaque dado às novas metodologias de ensino, que buscam integrar diferentes áreas do conhecimento, promover uma aprendizagem mais ativa e centrada no aluno, além de valorizar o contexto local e as experiências práticas vivenciadas pelos educadores e alunos. Essa perspectiva amplia as possibilidades de transformação da educação, oferecendo novas ferramentas para enfrentar as desigualdades e os desafios impostos pela realidade educacional.

O compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e capaz de preparar os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo permeia todos os artigos desta obra, que propõem reflexões sobre as múltiplas dimensões do ensino e suas implicações para o desenvolvimento social e humano, com o objetivo de fomentar um debate construtivo e transformador. Além disso, é possível perceber como o avanço tecnológico tem agregado elementos e ferramentas complementares às atividades pedagógicas, adaptando recursos já existentes, como redes sociais e inteligência artificial, à realidade educacional. Nesse contexto, destaca-se a importância de compreender os impactos da educação em todas as camadas sociais, promovendo mudanças que alcançam desde as regiões centrais do país até as zonas limítrofes, considerando os mais de 23 mil km de fronteira territorial e seus efeitos culturais em comunidades específicas.

Por fim, a citação de Leonardo Boff, “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”, permeia esta edição, incentivando os leitores a refletirem sobre o papel da educação como um caminho de transformação. Esperamos que os textos aqui reunidos inspirem a continuidade das discussões e ações que visam aprimorar a educação em sua pluralidade, promovendo uma formação mais crítica, inclusiva e inovadora.

Que esta nova edição do e-book contribua para ampliar os horizontes do conhecimento e para o fortalecimento da educação brasileira em suas múltiplas dimensões.

Boa leitura a todos!

*Thalita Natasha Ferreira Damasceno
Teresa Cristina Aguiar Lima
Gervina Brady Moreira Holanda*

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: INCENTIVO À LEITURA E REFLEXOS DA TECNOLOGIA NO 9º ANO DA EMEF CAXIXE	12
CAPÍTULO II - SERROTE DOS JANUÁRIOS: MEMÓRIAS VIVAS E A PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE SERRITA-PE	30
CAPÍTULO III - A CONTRIBUIÇÃO DAS REDES SOCIAIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA ..	39
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO EM FISIOTERAPIA: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES QUANTO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES, ENSINO À DISTÂNCIA E ATUAÇÃO NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE	51
CAPÍTULO V - RELATO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO ESTÁGIO DE BACHARELADO I, EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	66
CAPÍTULO VI - ESCOLA E PSICOLOGIA: ENTRELAÇAMENTOS NECESSÁRIOS	93
CAPÍTULO VII - A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO L1 NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	109
CAPÍTULO VIII - FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS ATRAVÉS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	116
CAPÍTULO IX - IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	128
CAPÍTULO X - RACISMO & INFÂNCIA: EVIDÊNCIAS RACISTAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS E NO AMBIENTE ESCOLAR NO ESTADO DE RONDÔNIA.....	146
CAPÍTULO XI - LUGAR E CULTURA RIBEIRINHA: UM ESTUDO DA COMUNIDADE DE PACUÍ DE CIMA, CAMETÁ-PA	158
CAPÍTULO XII - GESTÃO DO PROCESSO DE PESQUISA EM MEIOS DIGITAIS PARA CONTEÚDOS GLOBALIZADOS APLICADOS LOCALMENTE PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	180
CAPÍTULO XIII - TERRITORIALIDADES NO CONTO A ENXADA: INTERSEÇÃO DA LITERATURA E DA GEOGRAFIA NA OBRA DE BERNARDO ÉLIS.....	192
CAPÍTULO XIV - RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO	203
CAPÍTULO XV - APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	216
CAPÍTULO XVI - UTILIZAÇÃO DA LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	230

CAPÍTULO XVII - O USO DA REDE SOCIAL DIGITAL INSTAGRAM COMO PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA	240
CAPÍTULO XVIII - CAMINHOS E APRENDIZADOS: UM PERCURSO DE TRANSFORMAÇÃO E CONHECIMENTO.....	255
CAPÍTULO XIX - NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM: A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SEUS BENEFÍCIOS PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	264
CAPÍTULO XX - DECOLONIALIDADE EM SALA DE AULA: ATIVIDADES DE IMERSÃO AFRO-BRASILEIRA À LUZ DA LEI 10.639/2003.....	274
CAPÍTULO XXI - A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	283
CAPÍTULO XXII - EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE.....	295
CAPÍTULO XXIII - CONVERGÊNCIAS ENTRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL, LINGUÍSTICA NEUROCOGNITIVA E EDUCAÇÃO INFANTIL: INOVAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E ECOLÓGICO	309
CAPÍTULO XXIV - INTERLOCUÇÕES ENTRE INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....	321

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: INCENTIVO À LEITURA E REFLEXOS DA TECNOLOGIA NO 9º ANO DA EMEF CAXIXE

THE TRAINING OF THE READER SUBJECT: INCENTIVE READING AND TECHNOLOGY REFLEXES IN THE 9TH YEAR OF EMEF CAXIXE

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-1

Claudiana a Ramos Teixeira Kuster ¹

¹ Especialista em Educação Infantil e informática na Educação. Rede Municipal (EMEF Caxixe), Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil.

RESUMO

Este estudo investigou a formação de leitores, considerando teorias pertinentes e discutindo o impacto da era digital nas práticas de leitura literária. Destacou a importância de métodos consolidados, como leitura coletiva em voz alta, participação em bibliotecas, rodas de leitura e momentos individuais de leitura em sala de aula, como contribuições do professor para a formação de cidadãos leitores. O objetivo foi coletar dados sobre os hábitos de leitura de diferentes indivíduos e associá-los às práticas de ensino e ao uso de ferramentas tecnológicas. A pesquisa, conduzida com base em referenciais metodológicos quantitativos e qualitativos, empregou um questionário com onze perguntas para coletar, analisar e mensurar os dados. Embora o processo inicial em sala de aula tenha sido positivo, os resultados indicaram que houve fragmentação em uma fase específica desse processo, mais precisamente durante o ápice da pandemia de Covid-19, marcado pela suspensão das aulas presenciais.

Palavras-chave: Leitura. Tecnologias. Formação integral. Estudantes. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study investigated the formation of readers, considering relevant theories and discussing the impact of the digital era on literary reading practices. He highlighted the importance of consolidated methods, such as collective reading aloud, participation in libraries, reading circles and individual moments of reading in the classroom, as teacher contributions to the formation of reading citizens. The objective was to collect data on the reading habits of different individuals and associate them with teaching practices and the use of technological tools. The research, conducted based on quantitative and qualitative methodological references, used a questionnaire with eleven questions to collect, analyze and measure data. Although the initial process in the classroom was positive, the results indicated that there was fragmentation in a specific phase of this process, more precisely during the height of the Covid-19 pandemic, marked by the suspension of face-to-face classes.

Keywords: Reading. Technologies. Comprehensive training. Students. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

O estudo realizado de ordem qualitativa e de cunho descritivo tem por objetivo, analisar a interferência da leitura dos alunos da Educação Básica diante da evolução tecnológica. Neste ínterim, advoga-se que ao ler o indivíduo favorece o desenvolvimento da oralidade, da formação do conceito de narratividade, entrando em contato não apenas com letras, frases e parágrafos, mas também com as estruturas linguísticas, semânticas, culturais e imagéticas presentes nos textos. Para que as crianças se tornem no futuro um leitor proficiente, que além do encanto e gosto de ler, possa aprender a ler os implícitos, os subentendidos e estabelecer relações com histórias já lidas.

Neste contexto, será explorado o estudo de formas e estratégias para que o educador possa promover o desenvolvimento do gosto pela leitura literária no estudante. Para alcançar esse objetivo, é fundamental utilizar instrumentos específicos que auxiliem o estudante ao longo desse processo. O mercado editorial utiliza recursos para atender às demandas de um público leitor conectado à tecnologia; entretanto, é essencial não considerar as tecnologias como a única forma prioritária de desenvolver habilidades de leitura

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apregoa que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2017, p. 42). Em outras palavras, a prática de leitura desde a educação infantil é parte integrante no processo de formação do sujeito. Acredita-se que é o início de um processo que deve ser contínuo e gradativo, a começar pelo desenvolvimento da oralidade, o estímulo à imaginação, o contato com a escrita, diversos autores e ilustradores; depois a formação do conceito de narratividade, interpretações, frases e parágrafos, as estruturas linguísticas, semânticas, culturais e imagéticas presentes nos textos; os diversos gêneros textuais, etc.

Pautado nos princípios e premissas da BNCC, em conjunto com os municípios através da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a Secretaria de Estado da Educação – SEDU mobilizou recursos e mecanismos com a criou um novo Currículo Estadual, o qual preconiza um olhar atento às especificidades dos estudantes.

A partir dos princípios desses documentos cada município elabora os currículos e propostas pedagógicas de acordo com a realidade de cada localidade, visando a formação

integral humana, “entendida como aquela que possibilita o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política [...], compreendendo-o em sua integralidade.” (Governo do Espírito Santo, 2018, p. 19). Dessa forma, a educação é concebida como um processo holístico, que reconhece a diversidade de experiências e necessidades dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa e significativa na sociedade.

A partir da proposta de uma educação integral sugerida no Currículo Capixaba e da prática diária de leitura na Educação Infantil da rede Municipal de Venda Nova do Imigrante e firmado em teorias citadas na fundamentação teórica, o presente trabalho apresenta um estudo baseado na concepção de que a prática leitura literária pode influenciar positivamente na formação integral do ser.

Acredita-se que na educação infantil é possível introduzir a leitura de forma lúdica, a qual vai proporcionar à criança momentos de encantamento, de vivenciar a fantasia sem formas. Cada criança pode vivenciar esse momento livremente enquanto o gosto pela literatura é aguçado, o repertório de autores, ilustradores e histórias são ampliados. Assim, a criança é inserida no universo da escrita e das formas, gradualmente adquirindo a capacidade de interpretar histórias e desenvolvendo aspectos psicomotores, cognitivos e intelectuais.

Dessa forma, ao ingressar no Ensino Fundamental, é crucial que esse processo não seja interrompido. Como consta no Currículo das Linguagens, “devemos caminhar com eles, respeitando o tempo de cada ser. Isso significa dizer que essa passagem deve ocorrer de maneira gradativa e contínua, para que não haja grandes rupturas” (Governo do Espírito Santo, 2018, p. 299). O incentivo à leitura deve permear todas as etapas da educação, com objetivos diferentes, o professor pode desenvolver competências e habilidades fundamentais na formação integral do sujeito. Ainda, de acordo com o Currículo de linguagens o eixo leitura:

[...] abrange compreensão, interpretação e estratégias de leitura de textos literários, não literários verbais, verbo-visuais, multimodais, midiáticos, em várias esferas de circulação. O objetivo da leitura é sempre o mesmo: formar um cidadão reflexivo, crítico, ativo, com consciência e autonomia, capaz de pensar e intervir no meio onde vive, transformando a realidade que o cerca. Ressaltam-se, ainda, neste documento, estratégias de leitura como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização, retomada de informações, inferências. A leitura está presente na vida escolar do aluno, mesmo antes de ele conseguir decodificar palavras. Trata-se de um eixo muito importante, visto que permite ao aluno transitar com fluidez entre as práticas diversas de leitura e escrita, e é instrumento para a construção de conhecimento em todos os componentes curriculares. Por isso, há uma preocupação com a fluência. Na essência do eixo Leitura estão os gêneros textuais. Nos anos iniciais, o trabalho de leitura

permite que o aluno se aproprie de um instrumento e, nos anos finais, desenvolva autonomia nos procedimentos e estratégias próprias do ato leitor (Governo do Espírito Santo, 2018, p. 301-302).

O avanço tecnológico tem se intensificado a cada dia em todas as áreas, marcando a era digital. Neste contexto, o acesso a notícias e informações globais em tempo real é facilitado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais são perceptivelmente onipresentes em diversos ambientes, abrangendo desde o lar até o trânsito, o local de trabalho e a escola. “É a era da Internet, na qual todos são produtos e consumidores da informação” (Caldas; Nobre; Gava, 2014, p. 31). Nesse contexto digital em constante evolução, a promoção da leitura literária e o desenvolvimento de habilidades leitoras tornam-se ainda mais cruciais. E diante da era da internet e da disseminação de ferramentas tecnológicas, é possível formar um sujeito leitor, aquele que valoriza a leitura em meio a evolução das TICs?

Nesse sentido, a leitura é uma prática cotidiana na Educação Infantil da Rede Municipal de Venda Nova do Imigrante, objetivando o desenvolvimento do apreço por obras literárias e a formação de indivíduos leitores. A condução diária da leitura expressiva pelo professor visa cultivar o hábito de ler, enriquecer o repertório linguístico, estimular a imaginação e fomentar a interação com o mundo da escrita, conforme destacado por Fonseca (2012).

A rede municipal implementa propostas pedagógicas alinhadas às diretrizes do Currículo do Espírito Santo e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos os documentos preconizam a incorporação da prática de leitura desde a mais tenra idade, incluindo crianças em creches, como um processo fundamental na formação de sujeitos leitores. Depreende-se que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Brasil, 2017, p. 42). Essa citação reforça a importância do papel do educador na promoção da leitura na infância, evidenciando como a interação entre crianças e textos literários pode enriquecer o universo cognitivo e emocional. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investimento em práticas pedagógicas que privilegiem o contato com a literatura desde os primeiros anos de vida, criando oportunidades para que as crianças desenvolvam uma relação prazerosa e significativa com os livros.

Nesse íterim, destaca-se o Currículo Infantil do Espírito Santo como um guia educacional que orienta a abordagem pedagógica para a primeira infância, no qual “endossa uma educação humanizada, dinâmica, aberta às inovações científicas, culturais e geracionais, estabelecendo como prioridade a leitura e a escrita proficientes ao longo de toda a vida escolar” (Governo do Espírito Santo, 2018, p. 11). Esse enfoque reforça a importância de estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades leitoras desde os primeiros anos de vida, reconhecendo a leitura como uma competência fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. Assim, alinha-se com os objetivos deste estudo, ressaltando a necessidade de práticas educacionais que incentivem a leitura e a escrita de forma integrada e contínua, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e digitalizada.

2. LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O documento “Orientações Curriculares para a educação infantil”, elaborado pela rede municipal de ensino de Venda Nova do Imigrante. ES, 2016, ressalta a importância da leitura diária em sala de aula para crianças “bem pequenas”, ressalta ainda que a leitura deve ser planejada, com entonação da voz, com expressão de sentimentos pelo professor.

Essas estratégias proporcionam às crianças diferentes sensações, como exemplo: susto, medo, tristeza, alegria, curiosidade, entusiasmo, etc. “A leitura expressiva, realizada pelo professor diariamente, visa a construção de hábitos leitores, ampliação do repertório linguístico, incentivo a imaginação e o contato com o mundo letrado” (Prefeitura de Venda Nova do Imigrante, 2016, p. 121). Essa estratégia lúdica pode proporcionar à criança um momento de encantamento e o gosto por histórias literárias, além de outras aprendizagens. “Quando garantimos que a leitura faça parte da vida das crianças desde bebês, através da leitura que o professor faz na escola, criamos as bases para que as crianças ali atendidas possam se desenvolver plenamente como leitoras” (Prefeitura de Venda Nova do Imigrante, 2016, p. 121). O documento destaca também, que para as crianças o momento pode ser lúdico, porém é fundamental que o professor tenha ciência da importância do trabalho que deve desempenhar para garantir que as aprendizagens sejam desenvolvidas com prazer e motivação. “Para planejar uma boa roda de leitura três questões são fundamentais: a escolha de um bom livro, preparar-se para a leitura em voz alta e preparar um espaço acolhedor para a leitura” (Prefeitura de Venda Nova do Imigrante, 2016, p.122). Essas orientações destacam

a importância não apenas da seleção cuidadosa de materiais de leitura, mas também do ambiente propício e da preparação adequada para envolver os participantes. Uma roda de leitura bem conduzida pode estimular o interesse dos leitores, promover a discussão e a troca de ideias, e fortalecer o vínculo com a leitura. Ao criar esses espaços de interação e compartilhamento de experiências literárias, não apenas se fomenta o gosto pela leitura, mas também se desenvolvem habilidades de compreensão, interpretação e expressão.

O ensaio “O valor da democracia na literatura infantil” de Balça, Azevedo e Selfa Sastre (2018), orienta que através da literatura infantil é possível inserir a criança num mundo de valores humanos, iniciando assim a formação de sujeitos críticos e reflexivos, com intuito de contribuir na construção de uma sociedade diferente, a qual preza pela liberdade, pela cidadania e democracia, cujo fim é possibilitar às jovens gerações indagações sobre as ações presentes na sociedade a qual estiver inserida, sobre a própria atuação cívica nessa mesma sociedade, sobre direitos e deveres, de analisar para agir de maneira livre e democrática. Corroborando acredita-se que “a literatura infantil [...], apresenta determinados mundos possíveis, interrogando práticas e sugerindo modos alternativos de ver, olhar e pensar, buscando criar uma sociedade politicamente comprometida com valores autenticamente humanos” (Balça; Azevedo; Selfa Sastre, 2018, p. 3), desenvolvendo-se, uma sociedade politicamente compromissada com valores éticos e humanos.

3. LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Santos, (2016) sinaliza que a leitura expressiva é uma metodologia favorável ao desenvolvimento de aprendizagem significativa para o estudante, assim como o documento anteriormente citado. O que os difere, é que um trata da importância da leitura com expressividade para a educação infantil enquanto o outro trata dessa mesma importância já no ensino fundamental. Logo, este incentivo à leitura deve ser um processo contínuo e principalmente planejado, a fim de desenvolver no estudante o gosto pela leitura.

Nesse contexto, com a leitura planejada, feita em voz alta e com expressividade é possível “transmitir todas as suas ideias, sensações e emoções através, principalmente, da entoação” (Santos, 2016, p. 9). Destaca ainda que tal metodologia “apresenta muitas vantagens ao ser utilizada na sala de aula” [...], uma atividade repleta de benefícios que tanto favorece o aluno a nível linguístico como afetivo” (Santos, 2016, p. 9). É consabido que laços afetivos dentro de sala de aula, normalmente é um fortíssimo incentivo ao processo de

ensino/aprendizagem fortalece confiança e segurança dos estudantes, favorecendo que se sintam parte integrante em seu desenvolvimento.

França (2020), em seu blog “Entenda a importância da leitura para a formação de bons alunos”, destaca que, quando o assunto é educação, torna-se inquestionável a importância da leitura! Em conclusão, mesmo com o avanço tecnológico o qual impulsiona cada vez mais o surgimento de ferramentas tecnológicas até mesmo na escola, “os livros continuam sendo uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem e a formação de bons alunos”. Vale destacar, também, que “a leitura em voz alta, os benefícios vão ainda além, já que os alunos têm mais uma oportunidade de absorver melhor os novos vocabulários adquiridos, aprender a pronúncia correta das palavras e adquirir noções de ritmo e pontuação na fala” (França, 2020, s/p), fortalecendo a compreensão e a expressão oral, mas também estimulando o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

O autor ressalta que em uma pesquisa sobre leitura, 30% dos entrevistados nunca compraram um livro. Percebe-se que este resultado aponta que é fundamental trabalhar o incentivo à leitura com as crianças, assim a escola colabora no desenvolvimento de sujeitos leitores, um hábito importante “para a formação intelectual, cognitiva e cultural” [...]. Isso é sempre motivo para novas investigações, novos experimentos que por sua vez originam novas formas de uso e sistemas computacionais ligados às práticas educacionais[...]” (Menezes, 2014, p.7). Portanto, investir na promoção da leitura desde a infância não apenas enriquece o repertório cultural e cognitivo dos indivíduos, mas também abre espaço para a inovação e o aprimoramento contínuo das práticas educacionais.

4. LEITURA COMO FERRAMENTA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Pereira (2013), em “A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora”, acredita que com o passar dos tempos cada vez mais professores têm valorizado momentos de leitura em sala de aula, e enfatiza que “as crianças podem conhecer diversos gêneros textuais, escritores e suas obras, valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade, previamente selecionados pelo professor, que compartilha com elas os critérios de sua escolha [...]” (Pereira, 2013, p. 2). Ela evidencia que esses momentos são fundamentais para favorecer e influenciar a formação de sujeitos leitores, além de estimular a compreensão dos textos lidos. “Ler e apreciar um texto, atribuir sentido a ele, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar

são ações que a escola pode desenvolver com os alunos [...]” (Pereira, 2013, p. 2). Todavia, ao envolver os alunos em práticas que vão além da simples decodificação de palavras, a escola estimula o pensamento analítico, a capacidade de fazer conexões entre diferentes textos e contextos, e a expressão de ideias de forma articulada.

Freire (2011), em “A importância do ato de ler”, descreve que a ação de ler vem primeiro através da leitura de mundo, ou seja, essa primeira experiência acontece na infância, sobretudo como a forma que se dá essa experiência. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2011, 19-20). Dessa forma, ao se incentivar o gosto pela leitura literária desde cedo, espera-se que a criança adquira gosto pela leitura e que ao apreciar este ato possa aprender também a ler as palavras do mundo: “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2011, p.13). Assim, a leitura literária não é apenas um ato de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e social, capacitando as crianças a se tornarem agentes ativos na construção de um mundo mais justo, inclusivo e humano.

Os textos anteriores oferecem reflexões que destacam a importância da prática da leitura em sala de aula, não apenas como meio de cultivar o gosto pela leitura, mas também como um elemento crucial para a construção de aprendizagens significativas e a formação integral dos indivíduos. Observa-se que essas reflexões são apresentadas de maneira linear e sequencial.

A primeira reflexão aponta essa metodologia para crianças (0 a 5 anos). A segunda teoria, enfatiza que a literatura infantil contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, com intuito de contribuir na construção de uma sociedade diferente, a qual preza pela liberdade, pela cidadania e democracia, cujo fim é possibilitar às jovens gerações indagações sobre as ações presentes na sociedade a qual estiver inserida, sobre a própria atuação cívica nessa mesma sociedade, sobre direitos e deveres, de analisar para agir de maneira livre e democrática.

A terceira referência sugere essa prática nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim como a primeira, essa também ressalta que a prática de leitura literária de maneira expressiva, é uma metodologia favorável ao desenvolvimento de aprendizagem significativa

para o estudante, ou seja, o professor deve planejar esse momento com dedicação e afeto, se preparar para a leitura de forma expressiva e colocar nesse momento as emoções, sensações sugeridas pelo autor.

A quarta referência apresentada diz que, mesmo com o avanço tecnológico o qual impulsiona cada vez mais o surgimento de ferramentas tecnológicas até mesmo na escola, é fundamental valorizar o livro, a leitura em voz alta, pois é mais uma oportunidade de compreender melhor as palavras, a pronúncia correta e noções de pontuação. O quinto texto em estudo, também aponta que a leitura em sala de aula influencia a formação do sujeito leitor, além de estimular a compreensão de textos lidos, favorecer a interpretação, etc. aponta ainda que o professor deve ter critérios claros na escolha da leitura. E para finalizar, Freire (2011), pressupõe que ao incentivar a leitura desde “cedo”, espera-se que a criança adquira gosto pela leitura e que ao apreciar este ato possa aprender também a ler e reler as palavras do mundo.

As teorias aqui apresentadas são relevantes, pois apontam que leitura é uma metodologia que contribui tanto para o desenvolvimento de aprendizagens significativas quanto para a formação integral de sujeitos aptos a conviver numa sociedade baseada em direitos e deveres humanos e democráticos.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida dentro dos referenciais metodológicos citados quanto aos objetivos que fundamentam os pressupostos de natureza quantitativa e qualitativa. De ordem qualitativa e descritiva pois, de acordo com Perim (2012), “[...] nessa modalidade de pesquisa, os dados são decodificados em números[...]” (p. 18) e, também pode ser considerada de natureza qualitativa, a qual “abriga em si um conjunto de posturas de investigação, de procedimentos, de instrumentos dos quais podemos nos servir com a liberdade de utilizá-los à medida em que se ajustam” [...] (Álvares, 2018, p.12), “pois tem por objetivo principal a interpretação do que se observa e em seguida a descrição, a compreensão e a solução do problema, buscando coletar informações, que levem ao entendimento dos acontecimentos” (Cardoso, 2015, p. 4), ou seja, a partir da análise dos dados coletados o pesquisador tem a oportunidade de traçar metodologias e estratégias que solucionem o problema proposto na pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada com os estudantes do 9º ano da EMEF Caxixe na rede municipal de educação básica no município de Venda Nova do Imigrante, a qual analisou, interpretou dados encontrados e assim descreveu hábitos, confrontou-os com o estudo teórico sobre a investigação proposta nesta pesquisa e compreendeu os resultados alcançados a partir da análise.

Para desenvolver a pesquisa, foi elaborado um questionário o qual foi aplicado no mês de setembro do ano de 2020, contendo 11 (onze) questões objetivas as quais foram a base para mensurar os dados. De acordo com os autores Silva, Caetano e Sampaio (2016, p. 8), os questionários “podem servir primeiramente como uma sondagem do perfil leitor do educando e sendo assim antecedem a etapa de intervenção”. Essa abordagem ressalta a importância de compreender o contexto e as necessidades individuais dos alunos antes de planejar estratégias específicas de promoção da leitura.

O questionário prima em fundamentar parte dos dados obtidos a partir dessa pesquisa e para mensurar a caracterização dos pesquisados. A metodologia utilizada para aplicação deste questionário foi determinada de acordo com as características percebidas no universo do estudo, ou seja, a utilização da amostragem não probabilística ou por conveniência, isso em função das limitações de tempo, recursos financeiros e materiais.

A amostra não probabilística pode oferecer certas vantagens, tais como conveniência, velocidade e baixo custo. Entretanto, carece de precisão, em decorrência de vieses de seleção, e o fato de os resultados não poderem ser generalizados supera em muito as vantagens. Por conseguinte, os métodos de amostragem não probabilística devem ser utilizados exclusivamente para estudos em pequenas escalas que precedem grandes investigações (Levine, et al., 2008, p. 752). Essa orientação destaca a importância de considerar cuidadosamente o método de amostragem mais apropriado para cada tipo de pesquisa, levando em conta o tamanho da amostra, os objetivos do estudo e a viabilidade logística.

Nas contribuições de Marconi; Lakatos (2010, p. 65);

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam esses métodos são ciências. Dessas informações podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

6. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA A CAMPO

A aplicação do questionário teve como foco a base sólida dos resultados obtidos na pesquisa, buscando mensurar a caracterização dos estudantes e investigar a presença ou ausência de hábitos de leitura literária, associando-os à prática de ensino e ao uso de ferramentas tecnológicas.

O questionário foi elaborado no Google forms, um aplicativo excelente que permite desenvolver questionário com diversas possibilidades. No entanto, em decorrência da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. Diante dessa situação, a rede municipal de educação reorganizou-se e passou a utilizar o WhatsApp como ferramenta de interação entre os profissionais das instituições, estudantes e suas famílias, considerando que a maioria dos estudantes tem acesso a essa plataforma. Para aqueles que não dispunham dessa ferramenta, a escola disponibilizou tarefas e conteúdos impressos, proporcionando a todos os estudantes a oportunidade de dar continuidade aos estudos.

Desse modo, a turma escolhida foi a do 9º ano, visto que os estudantes utilizavam o WhatsApp como uma ferramenta de contato para atividades pedagógicas. Eles receberam um vídeo explicativo que esclareceu que foram selecionados como base para a coleta de dados destinada à análise da pesquisa em questão

Ficou explícito que, para o questionário em questão, não há respostas certas ou erradas. Orientou-se aos estudantes que lessem cuidadosamente as questões, compreendendo as solicitações, e que respondessem com sinceridade. Além disso, enfatizou-se que as respostas permaneceriam anônimas, garantindo que em nenhum momento seriam divulgados nomes, apenas os dados coletados.

Após as devidas apresentações da autora e do questionário, este foi encaminhado ao 9º ano pelo grupo da turma, que teve uma semana para acessar e responder às perguntas. No quarto dia, uma mensagem de agradecimento pela colaboração foi enviada aos participantes, ao mesmo tempo em que incentivava aqueles que, por algum motivo, ainda não tinham respondido às questões proposta.

Conforme combinado com a gestão escolar, no sétimo dia, o questionário foi desativado, não mais aceitando respostas. Ao todo, 21 estudantes participaram da pesquisa dentro do prazo estipulado.

7. BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A escola está localizada no distrito de Alto Caxixe, que pertence à cidade de Venda Nova do Imigrante, fundada por imigrantes italianos. A cidade atualmente é vista como uma cidade do agroturismo, pois, muitos moradores mantêm algumas características culturais dos primeiros habitantes, além das festas e de muitos pontos turísticos mantidos pelos seus proprietários. De acordo com o histórico da cidade disponível no site da prefeitura:

O Município de Venda Nova do Imigrante, criado em 10 de maio de 1988, através do Decreto Lei nº 4069 (de 06-05-88), desmembrando-se de Conceição do Castelo, possui uma área de 188,9 km², compreendendo, além da sede, os distritos de São João de Viçosa e Alto Caxixe além de outras 12 comunidades. Situa-se na região serrana do Espírito Santo, às margens da rodovia BR 262, com uma altitude variando de 630 a 1550 metros. O município baseia-se economicamente na agricultura, principalmente do café que compreende 90% das propriedades, além da produção de hortifrutigranjeiros e uma pecuária ascendente [...] (Prefeitura municipal Venda Nova do Imigrante, 2016).

A comunidade de Alto Caxixe passou por notáveis transformações ao longo do tempo. No cenário atual, é possível dialogar com moradores que desempenharam papéis fundamentais na fundação do local. Remontando a cerca de 1935, apenas nove famílias habitavam a região, construindo tudo o que possuíam com suas próprias mãos. Por volta de 1952, o Sr. Luiz Uliana, com a colaboração de um americano conhecido como Chefer, empreendeu a construção da primeira escola da comunidade. O americano generosamente doou os materiais necessários, enquanto o proprietário do terreno também contribuiu para essa importante iniciativa.

Atualmente, a comunidade conta com cerca de 4.000 habitantes. Para atender à crescente demanda diária, em 29 de fevereiro de 2008, inaugurou-se o atual prédio da EMEF Caxixe. A escola dispõe de um corpo docente composto por 66 servidores, funcionando em período integral. No turno matutino, são atendidos os anos finais do Ensino Fundamental, enquanto o turno vespertino atende aos anos iniciais do mesmo ciclo. A instituição possui 540 alunos regularmente matriculados, conforme dados coletados na secretaria da escola.

8. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, examinaram-se os resultados provenientes do questionário administrado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF Caxixe. Participaram da pesquisa 21 estudantes, sendo que, 52,4% se identificaram como sendo do sexo feminino e 47,6% do sexo masculino. Os resultados obtidos indicaram que a maioria dos estudantes se identificam como

sendo do sexo feminino, com idades de 14 ou 15 anos. Esse último dado revela que 85,7% dos alunos estão na faixa etária apropriada para sua série, sugerindo um comprometimento com seus estudos, pois suas idades estão alinhadas ao ciclo educacional correspondente. É relevante considerar que a diferença de um ano (14 ou 15) pode estar relacionada à data de corte etário (31 de março), um critério para determinar a admissão no 1º ano do Ensino Fundamental. Portanto, a variação de idade entre os alunos pode ser explicada por essa norma, que determina que crianças que completam 7 anos até 31 de março devem ser matriculadas no 1º ano, enquanto aquelas que completam 7 anos após essa data só podem ingressar no ano seguinte.

As questões de número 3 e 4 evidenciaram que todos os participantes da pesquisa frequentaram a Educação Infantil e tiveram contato com a prática de leituras literárias. Esses dados são fundamentais, uma vez que se acredita que o envolvimento precoce com leituras literárias influencia a formação do hábito de leitura. A questão 5 mostrou que a prática de leitura teve continuidade no Ensino Fundamental, anos iniciais. Porém, a questão 6 indicou que ela se tornou mais fragmentada nos anos finais do ensino Fundamental, sendo que 23,8% dos estudantes disseram ter contato com leitura literária, 3 ou mais vezes por semana, 47%, apenas uma vez por semana, 14%, eventualmente e, 14,3%, raramente. Os resultados sugerem que os estudantes, que, na Educação Infantil, tinham uma prática diária de leitura literária, passaram a realizá-la semanalmente ao entrarem no ensino Fundamental. Essa mudança é preocupante, pois, como apresentado anteriormente, a prática regular de leitura não deve ser interrompida. Claret (2013, p.12) enfatiza a importância de se criar hábitos de leitura, pois;

A leitura é algo importante para a aprendizagem do ser humano, pois é através dela que podemos enriquecer e acrescentar nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Muitas pessoas dizem não ter paciência para ler um livro, portanto, isso acontece por falta de gosto, pois se a leitura fosse um hábito, as pessoas saberiam apreciar uma boa obra literária, por exemplo.

A questão 7 revelou que os estudantes consideram a literatura importante para a vida humana. No entanto, a questão 8 indica que eles leem literatura apenas ocasionalmente. Tal incoerência leva ao questionamento sobre porque reconhecem a importância da literatura, mas não a incorporam regularmente em suas vidas. Será que ferramentas tecnológicas são mais atrativas devido ao uso frequente? Ou será que os estudantes poderiam se beneficiar de propostas pedagógicas que integrem ferramentas digitais com objetivos claros estabelecidos

pelos professores? Conclui-se, dessa forma, que a escola não tem uma preocupação expressiva com a formação da competência leitora. Lerner (2002, p. 27), aponta:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente a mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores do texto com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Portanto, entende-se que é necessário promover mudanças nos padrões educacionais, incorporando as novas tecnologias no ambiente escolar para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais agradável, eficiente e relevante para o mundo em constante transformação (Lovatte; Nobre, 2014). As autoras enfatizam que os professores não devem se envergonhar de não dominar as TICs, podendo contar com a colaboração dos estudantes na implementação de propostas específicas. Esse enfoque, além de valorizar os estudantes, contribui para o desenvolvimento de competências, habilidades e aprendizagens significativas. Bortoni Ricardo, Castanheira e Machado (2012, p.53) destacam a importância de um trabalho vigoroso, com leitura, na Educação Básica:

[...] é preciso que as escolas [...] considerem que um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas.

As questões 9 e 10, acerca da utilização das TICs, indicaram que a maioria dos estudantes tem acesso e utiliza a internet. Porém, a predominância é para acessar redes sociais e jogos. No entanto, o uso eficaz dessa ferramenta é fundamental, conforme destacado por Lovatte e Nobre (2014). Portanto, a inserção adequada das ferramentas tecnológicas no processo educacional é vital para o desenvolvimento dos alunos. A questão 11 revela que os estudantes têm o hábito de ler textos midiáticos, 71,4% enquanto a leitura de textos literários seja indicada como ocasional. Propostas pedagógicas envolvendo ferramentas tecnológicas poderiam ser uma abordagem eficaz para modificar essa realidade, explorando temas literários por meio de softwares específicos disponíveis atualmente. Carbonell (2002) ressalta a importância de se estabelecer “uma relação mais interativa entre os professores e os alunos para poder trocar e compartilhar de maneira mais fluída e permanente o acesso, a seleção, a associação e a crítica do conhecimento” (Carbonell, 2002, p. 57). Acredita-se, que por meio

das interações, os professores poderão orientar aos estudantes acerca de conteúdos literários importantes.

Em suma, a análise dos resultados do questionário aplicado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF Caxixe, proporcionou revelações valiosas acerca da relação desses estudantes com a leitura literária e o uso das tecnologias da informação e comunicação. Evidenciou-se um comprometimento dos alunos com a faixa etária apropriada para a série, apesar da variação relacionada à data de corte etário. No entanto, a pesquisa também revelou uma mudança preocupante, na prática de leitura literária ao longo do Ensino Fundamental, indicando uma fragmentação progressiva. A incoerência entre o reconhecimento da importância da literatura e sua incorporação ocasional na rotina dos estudantes suscita questões relevantes sobre a abordagem pedagógica atual. A discrepância no uso das tecnologias, predominantemente para acesso a redes sociais e jogos, destaca a necessidade urgente de uma integração mais eficaz das ferramentas digitais no processo educacional. Nesse contexto, urge repensar os padrões educacionais, promovendo mudanças que tornem o ensino mais envolvente, relevante e alinhado com as demandas de um mundo em constante transformação.

9. CONCLUSÃO

A partir das constatações científicas da pesquisa e das análises realizadas, fica claro que a leitura desempenha um papel essencial na ampliação do conhecimento, no enriquecimento do vocabulário e no estímulo da imaginação. De forma concisa, ela é fundamental para o aprendizado e a compreensão das mais variadas disciplinas, sendo que, no ambiente da sala de aula, representa a essência do conhecimento compartilhado.

Neste contexto, cabe à escola priorizar a leitura de diversos tipos de textos presentes na sociedade, uma vez que o objetivo da instituição de ensino é capacitar os estudantes para se envolverem em diferentes áreas de atuação humana. A abordagem de leitura presente neste documento sustenta que ler vai além de simplesmente decodificar palavras; pelo contrário, enfatiza que o leitor utiliza estratégias como antecipação, seleção, verificação e intervenção. A leitura é uma atividade dinâmica, um bem social que permite o acesso à cultura escrita e, como requisito para a inclusão social, é um direito de todos.

É essencial estimular a prática da leitura desde os primeiros anos da infância até as séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso contribui para fortalecer o interesse pelos livros

nas séries seguintes, assegurando que a alegria de ler não seja substituída pela obrigação de ler no contexto escolar.

A formação de cidadãos leitores, capazes de interpretar, refletir e ir além das palavras, pode ser alcançada por meio de métodos consagrados, como a leitura coletiva em voz alta, a utilização da biblioteca, a roda de leitura e o momento de leitura individual em sala de aula. O papel do professor na formação desses leitores é de extrema importância, pois ele utiliza esses métodos para aprimorar as capacidades de leitura nos alunos. Para garantir que as crianças se tornem leitoras proficientes no futuro, é essencial que, além do encanto e do gosto pela leitura, aprendam a lidar com os implícitos, os subentendidos e estabeleçam relações com histórias já lidas. O educador deve compreender como proporcionar estratégias de leitura aos estudantes, reconhecendo a necessidade de utilizar diversos instrumentos durante o processo de leitura.

Embora o mercado editorial se adapte às demandas de um público conectado à tecnologia, é imperativo não priorizar exclusivamente as tecnologias como meio para desenvolver habilidades de leitura. O planejamento adequado permite estipular procedimentos metodológicos essenciais ao desenvolvimento da atividade de leitura, reconhecendo que o ato de ler envolve objetivos que estão alinhados ao currículo escolar.

Em suma, a prática constante da leitura é fundamental para aprender a ler, desenvolver o gosto pela leitura e, gradativamente, ampliar o horizonte de conhecimento. As discussões sobre a formação de estudantes leitores em um contexto em que há escassez de modelos de adultos leitores no universo brasileiro são relevantes. A dificuldade pulsante reside na forma como as escolas concebem e utilizam suas bibliotecas, bem como no valor e significado que atribuem aos livros na vida dos adultos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, Leonardo Mendes. Pesquisa qualitativa em linguagem: trajeto(s) metodológico(s) da observação participante. João Pessoa: Ideia, 2018.
- BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando; SELFA SASTRE, Moisés. O valor da democracia na literatura infantil. Revista de la Red de Universidades Lectoras, Alab, 18, Páginas de 1 – 9, julho 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CASTANHEIRA, Salete Flores; MACHADO, Veruska Ribeiro. A formação do professor como agente letrador. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CALDAS, Wagner Kirmse; NOBRE, Isaura Alcina Martins; GAVA, Barbosa Salles. Uso do computador na educação: desafios tecnológicos e pedagógicos. INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: Um Caminho de Possibilidades e Desafios. Ifes, Serra. 2014.
- CARBONELL, Jaume. A Aventura De Inovar: A mudança na Escola. Porto Alegre: Editora Penso, 2002.
- CARDOSO, Elisabete Madalena Somavilla. A influência da internet na escrita em sala de aula. 2015. Artigo (Especialista em Mídias Integradas na Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- CLARET, Fabiane Guilherme Rosa. A importância da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013 Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20976/2/MD_EDUMTE_2014_2_105.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.
- FONSECA, Edi. Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).
- FRANÇA, Luísa. Entenda a importância da leitura para a formação de bons alunos. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/importancia-da-leitura-para-a-formacao-de-bons-alunos/>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Coleção questões da nossa época; v. 22. 51.ed.São Paulo: Cortez, 2011.
- LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEVINE, M. David. et al., Estatística: Teoria e aplicações. 5. ed. Rio de Janeiro: TLC, 2008.
- LOVATTE, Elvira Padua; NOBRE, Isaura Alcina Martins. A importância do uso de recursos computacionais na educação do século XXI. Informática na educação: Um Caminho de Possibilidades e Desafios. Ifes, Serra. 2014.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7ª edição. Atlas, São Paulo. 2010.
- MENEZES, Crediné Silva de. PREFÁCIO. Informática na educação: Um Caminho de Possibilidades e Desafios. Serra: Ifes, 2014.
- PEREIRA, Valquíria. A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora. Nova Escola. 01 de julho de 2013 . Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/136/a-importancia-da-leitura-em-sala-de-aula-para-a-fluencia-leitora>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PERIM, Messias Yazegy. Licenciatura em Informática: Metodologia de Pesquisa. Cachoeiro de Itapemirim. Ifes. 2012.

SANTOS, A. A Leitura Expressiva como Atividade na Aula de Língua Estrangeira. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras Espanhol) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2016.

GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo: Educação Infantil. Vitória. ES, 2018.

PREFEITURA DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE. Orientações curriculares para a educação infantil: Proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Venda Nova do Imigrante. ES, 2016.

SILVA, Cássia; CAETANO, Luís Miguel Dias; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. A Pesquisa Qualitativa na Abordagem do Letramento Literário em Sala de Aula. 2016. IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais. Disponível em:<<https://ava.cefor.ifes.edu.br/course/view.php?id=4429> >. Acesso em: 08 jun. 2020.

CAPÍTULO II

SERROTE DOS JANUÁRIOS: MEMÓRIAS VIVAS E A PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE NO MUNICÍPIO DE SERRITA-PE

SERROTE DOS JANUÁRIOS: LIVING MEMORIES AND THE PRESERVATION OF THE IDENTITY OF A COMMUNITY IN THE MUNICIPALITY OF SERRITA-PE

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-2

Annita Egivankecyra dos Anjos Inácio¹

Lucas Emmanuel Januário Felix²

Mayara Cristina Catinin³

Vitória Esther Ferreira Carvalho⁴

Ivanildo Teixeira Alves⁵

¹ Estudante do Ensino Médio. EREM Desembargador João Paes.

² Estudante do Ensino Médio. EREM Desembargador João Paes.

³ Estudante do Ensino Médio. EREM Desembargador João Paes.

⁴ Estudante do Ensino Médio. EREM Desembargador João Paes.

⁵ Professor do Ensino Médio. Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.

RESUMO

O artigo aborda a importância da preservação da identidade cultural e das memórias coletivas, destacando como elementos como tradições, histórias orais e práticas sociais, são importantes. Com foco na comunidade Serrote dos Januários, em Serrita-PE, explora-se a construção identitária ao longo de gerações e os desafios enfrentados pela modernidade e globalização, que podem fragmentar essas raízes culturais. O projeto "Serrote dos Januários: Memórias Vivas" propõe também, ações concretas para preservar essas tradições, incluindo o mapeamento de fontes culturais, documentação, sensibilização e revitalização de espaços, destacando como iniciativas culturais podem enfrentar os desafios da globalização e despertar o interesse das novas gerações pelas suas raízes. Incluindo etapas, como pesquisa com líderes locais, registro audiovisual e textual das tradições, atividades educativas nas escolas e promoção de eventos culturais, resgatando narrativas desconhecidas, como, a história da "menina moça", reforçando seu valor para a preservação das tradições como um pilar para a continuidade e fortalecimento de sua identidade comunitária.

Palavras-chave: Comunidade. Resgate. Identidade. Memórias. Tradição.

ABSTRACT

The article addresses the importance of preserving cultural identity and collective memories, highlighting how elements such as traditions, oral histories and social practices are important. Focusing on the Serrote dos Januários community, in Serrita-PE, the construction of identity over generations and the challenges faced by modernity and globalization, which can fragment these cultural roots, are explored. The project "Serrote dos Januários: Memórias Vivas" also proposes concrete actions to preserve these traditions, including the mapping of cultural sources, documentation, awareness raising and revitalization of spaces, highlighting how cultural initiatives can face the challenges of globalization and awaken the interest of new generations for their roots. Including steps such as research with local leaders, audiovisual and textual recording of traditions, educational activities in schools and promotion of cultural events, rediscovering unknown narratives, such as the story of the "girl girl", reinforcing its value for the preservation of traditions as a pillar for the continuity and strengthening of its community identity.

Keywords: Community. Rescue. Identity. Memories. Tradition.



1. INTRODUÇÃO

Identidade cultural é o conjunto de características, tradições, símbolos, práticas e valores que definem um grupo ou sociedade. Inclui elementos como língua, arte, religião e normas sociais que são passados de geração para geração.

Preservar a identidade cultural é crucial para manter a diversidade do patrimônio humano, garantindo que as futuras gerações tenham acesso às suas raízes históricas e culturais. Além disso, ajuda a manter o equilíbrio e o respeito mútuo em um mundo globalizado, enriquecendo a troca cultural entre diferentes povos.

A identidade cultural da comunidade Serrote dos Januários foi construída ao longo de gerações, a partir de experiências, histórias, tradições e valores compartilhados que moldam o sentido de pertencimento e continuidade. As memórias coletivas, muitas vezes transmitidas de forma oral ou por meio de práticas culturais, são o elo que conecta o passado ao presente, servindo como uma âncora para indivíduos e comunidades compreenderem quem são e de onde vieram. No entanto, a modernidade e a influência de culturas externas podem levar ao distanciamento das novas gerações em relação às suas raízes, ameaçando a continuidade dessas tradições e conhecimentos.

Neste sentido, o projeto "Serrote dos Januários: Memórias Vivas e a Preservação da Identidade de uma Comunidade no Município de Serrita-PE", propõe uma reflexão e ação em torno da importância de redescobrir, valorizar e documentar essas memórias, assegurando que elas continuem a ser uma parte vibrante e significativa da vida comunitária, visando não apenas preservar o passado, mas também inspirar um diálogo entre gerações, promovendo um entendimento mais profundo e dinâmico da identidade cultural no contexto contemporâneo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, a identidade cultural e as memórias coletivas das comunidades correm o risco de se diluir, fragmentar ou mesmo desaparecer. A herança cultural, composta por tradições, histórias orais, costumes e práticas sociais, muitas vezes é transmitida de geração em geração de forma não documentada, tornando-se vulnerável à perda.

Com o avanço da urbanização e a influência de culturas externas, observa-se um distanciamento das novas gerações em relação às suas raízes e à compreensão profunda do

que compõe a sua identidade. Considerando que “É no seio da sociedade que o homem adquire, evoca, confirma e localiza suas lembranças. Mesmo quando o passado parece esquecê-lo, ele guarda consigo um suporte social que ajuda a gravar” (HALBWACHS, 2004, p. 23). O projeto se propõe a responder ao questionamento, como podemos garantir que essas memórias, muitas vezes transmitidas de forma oral e íntima, sejam mantidas e valorizadas em uma era onde o efêmero e o digital muitas vezes prevalecem sobre o duradouro e o tradicional.

2.1. QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS CONCEITOS E SIGNIFICADOS DE "MEMÓRIA CULTURAL" E "IDENTIDADE COLETIVA" NA LITERATURA ACADÊMICA?

Haja vista que Memória Cultural, é um espólio de heranças simbólicas de objetos, textos, monumentos e, principalmente, crenças sociais. Esse elemento fundamenta a construção da identidade de um povo e apresenta um caráter dinâmico e educativo. A memória cultural estabelece um vínculo afetivo entre passado, presente e futuro, funcionando como uma ponte entre a consciência do que já foi feito e o que isso pode contribuir para o presente e o futuro. De modo geral, a memória cultural se expande em vários elementos, além da memória cultural propriamente dita, percebe-se a contribuição da memória cultural comunicativa, que abrange tudo aquilo que é repassado e recontado de geração em geração. Consoante Jan Assmann (Apud DOURADO, 2013), ao afirmar que: a memória cultural é a faculdade que permite construir uma imagem narrativa do passado e, por meio desse processo, desenvolver uma imagem e uma identidade coletiva. O aglomerado de costumes e crenças sociais desenvolvidas a partir da memória cultural e dos laços afetivos contribui para o crescimento e o sentimento de pertencimento.

A contribuição desses conceitos para a literatura acadêmica reside na leitura de livros e textos que relatam essa cultura e resgatam esses costumes, incentivando a participação da sociedade jovem no desenvolvimento de sua identidade.

2.2. COMO A PRESERVAÇÃO DE MEMÓRIAS CULTURAIS CONTRIBUI PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE?

As contribuições são muitas, mas a principal delas, é a garantia de que as próximas gerações terão acesso a essa prática cultural, além de trazer um sentimento de pertencimento, fortalecendo os laços entre gerações dentro de uma comunidade, como

afirma Paulo Freire em sua obra (Pedagogia da Esperança, 1994), "A preservação da cultura é fundamental para a sobrevivência da humanidade."

2.3. DE QUE MANEIRAS AS PRÁTICAS CULTURAIS LOCAIS REFLETEM E SUSTENTAM AS RAÍZES IDENTITÁRIAS DE UM GRUPO?

As práticas culturais locais têm um impacto profundo na formação da identidade coletiva, pois refletem os valores, crenças, costumes e histórias de um grupo. Ao preservar e cultivar essas tradições, as comunidades reafirmam suas raízes, fortalecem sua coesão e transmitem seu patrimônio cultural às gerações futuras. Conforme destaca o antropólogo, Strauss (Tristes Trópicos, 1996), em sua celebre frase: "O mundo começou sem o homem e terminará sem ele, mas cabe a ele fazer a mediação entre o que foi e o que será." Corroborando o pensamento de que a cultura é essencial para a formação e manutenção da identidade de um povo e a forma de como eles veem o mundo e como essa cultura influencia na comunidade e na região próxima a ela.

2.4. QUAIS OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA E IDENTIDADE EM SOCIEDADES?

É possível observar que ao longo dos anos, a globalização tem impactado nas visões culturais, sendo difícil mantê-la, pois os costumes e pensamentos podem de ajustar com o tempo, mas principalmente com a sociedade que como dito na fonte de pesquisa acima, pode-se criar um tipo de imagem moldada a partir das propagandas e mídias, sendo um desafio, pois além de moldarem um pensamento, acaba por causar desinteresse principalmente nos jovens, que não exploram a fundo suas raízes e sua cultura, como destacado no artigo: Desafios da Globalização: Preservando a Identidade Cultural em um Mundo em Constante Mudança, 2024, ao enfatizar:

Com a globalização, temos visto uma proliferação de culturas que atravessam oceanos e continentes. Marcas globais, produtos de entretenimento como filmes de Hollywood, música pop e franquias de fast-food têm uma presença quase ubíqua, moldando gostos e hábitos em escala global. 2024.

2.5. COMO INICIATIVAS E PROJETOS CULTURAIS TÊM AJUDADO NA REDESCOBERTA E VALORIZAÇÃO DAS TRADIÇÕES E MEMÓRIAS LOCAIS?

Iniciativas e projetos têm ajudado a fortalecer a identidade cultural, reduzindo a violência, promovendo a inclusão social e além disso contribuindo para o desenvolvimento das comunidades, com isso os projetos culturais ajudam as pessoas a se sentirem conectadas ao espaço que vive e à suas heranças, ao compreender suas histórias, seus valores e também as tradições locais, isso envolve a inclusão social, contrastando com sua falta, onde os jovens podem se sentir desprotegido, ferido ou atacado, tanto fisicamente quanto moralmente. Destacando a importância desses projetos para ajudar essas pessoas a se valorizarem. Conforme BARRETO, em: A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo, onde enfatiza que:

O indivíduo deve estar aberto e receptivo ao novo. Deve-se conhecer e experimentar as outras culturas como forma de valorizar a diversidade cultural dos povos e como enriquecimento cultural. Supõe-se que, para conhecer e assimilar a história da construção da cultura de outros povos, deve-se primeiro conhecer a história da própria cultura, saber como se deu essa construção e como foi o processo de evolução e desenvolvimento da mesma.

Esses projetos tem uma grande importância e dão uma imensa contribuição para o desenvolvimento, bem-estar e consciência das comunidades locais.

3. METODOLOGIA

O projeto está estruturado em etapas que visam a identificação, registro, preservação e disseminação das memórias coletivas de uma comunidade, com ênfase especial nas tradições orais, práticas culturais e histórias locais que definem sua identidade. A seguir, estão detalhadas as principais fases do projeto:

3.1. MAPEAMENTO E PESQUISA INICIAL

A primeira fase do projeto envolveu o mapeamento das fontes de memória cultural dentro da comunidade. Essa etapa incluiu a identificação de indivíduos e grupos que possuem conhecimento profundo das tradições locais, como anciãos, líderes comunitários e praticantes de rituais religiosos. A pesquisa foi conduzida através de entrevistas a grupos focais, a fim de capturar as histórias e manifestações religiosas que formam o tecido da identidade comunitária do sítio, Serrote dos Januários, em Serrita-PE.

3.2. DOCUMENTAÇÃO E ARQUIVAMENTO

Uma vez coletadas as informações, o próximo passo foi documentar essas memórias de maneira que possam ser preservadas para as gerações futuras. A documentação foi realizada utilizando uma variedade de mídias, incluindo gravações de áudio e vídeo, fotografias, transcrições de entrevistas e a compilação de artefatos culturais através de maquetes. Este material foi organizado em um arquivo digital acessível, garantindo que as memórias fossem preservadas em formatos duradouros para que pudessem ser facilmente compartilhadas.

4. EDUCAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

Com a documentação em mãos, o projeto passou à fase de sensibilização da comunidade, especialmente das gerações mais jovens, através de realização de palestras e atividades interativas nas escolas e para apresentar o material coletado e promover o diálogo sobre a importância da preservação das tradições culturais, integrando o conhecimento das memórias coletivas ao currículo escolar local, incentivando os jovens a valorizar e manter vivas essas tradições. Para garantir que as memórias culturais alcancem um público mais amplo, o projeto concentrou-se na produção de conteúdos que pudessem ser distribuídos tanto localmente quanto online, incluindo a publicação em redes sociais de vídeos e entrevistas, além da produção de material impresso, como folhetos que narram as histórias e tradições da comunidade. Exposições culturais e eventos comunitários também foram organizados para celebrar e divulgar essas memórias, reforçando o senso de identidade e pertencimento entre seus membros.

4.1. ESPAÇOS DE MEMÓRIA

O projeto se propôs pela preservação e celebração das memórias culturais da comunidade Serrote dos Januários, incluindo a revitalização do espaço existente, onde o acervo documentado é exposto e onde a comunidade se reúne para continuar sua prática religiosa, dando prosseguimento a transmissão de suas tradições. Esse espaço serve também, como ponto de encontro para a troca intergeracional de conhecimento, fortalecendo ainda mais os laços comunitários.

Através destas etapas, o projeto "Serrote dos Januários: Memórias Vivas e a Preservação da Identidade de uma Comunidade no Município de Serrita-PE" contribuiu não apenas transmitindo o patrimônio cultural de uma comunidade, mas também reforçando o

sentido de identidade e pertencimento entre seus membros, ao promover o engajamento ativo das gerações mais jovens e a valorização das tradições culturais, realçando o sentimento de uma sociedade mais coesa, consciente e orgulhosa de suas raízes.

5. A MENINA MOÇA

Uma história de fé e devoção. Tudo começou no ano de 1877, durante a grande seca na região nordeste, muitas famílias perderam parentes próximos e distantes, uma família de retirantes, que saiu da região do Cariri cearense, segundo relatos de moradores locais em busca de mantimentos, acabou perdendo uma filha durante sua passagem pela vila de Serrinha, como era conhecida a atual cidade de Serrita. Visto que o trajeto de volta era longo, eles tiveram que enterrar a criança em um local ermo, onde haviam pouquíssimos casebres no meio da mata, as margens de um riacho, denominado, “Riacho quebrado”.

Os moradores locais, ao tomarem conhecimento da história ficaram sensibilizados, pois ali morrerá uma pequena alma inocente, cuja seca e fome lhe tirara a vida, e como forma de dá dignidade àquela pequena alma, cujo local onde jazia seu corpo era demarcado com uma cruz, sinal de sua fé cristã, começaram a prestas-lhes homenagens e orações. O tempo foi passando e a história da pequena criança foi sendo transmitida por gerações, até que em um determinado momento um morador, relatou ter alcançado uma graça pedida àquela “menina moça – como ficou conhecida aquela criança desconhecida”, logo a história se espalhou e mais pessoas se tornaram peregrinos do local da morte da menina moça, logo, mais e mais relatos de graças atendidas tornaram-se conhecidas, levando os moradores locais e devotos da menina moça, a construir uma pequena cobertura com paus e telhas para proteger os objetos depositados no local ao longo do tempo.

Em um manuscrito localizado nos arquivos da secretaria paroquial de Serrita, Laiva Jerônimo de Almeida (1930-1998), descreve histórias de testemunhas dos sinais milagrosos da menina moça:

Francisco Pinto, que por seu pedido ser aceito, veio de salgueiro a pés para agradecer por uma graça alcançada; a Sra. Maria Leni Sampaio contou também, para as famílias do serrote, que veio agradecer a bendita cruz da moça uma graça alcançada; Orlando Gonçalves; Djalma Gonçalves também recebeu graças por pedidos feitos a esta Cruz bendita; Adilânia Jerônimo, também veio de Salgueiro, juntamente com os seus pais, agradecer o seu pedido de fé em uma operação, que para ele era difícil e, com ajuda da cruz bendita, ela foi salva.

Tudo isso que falo dessa cruz, foi contado por sobrinhos do Sr. Severo Januário.

Ao aprofundarmos essa história, descobrimos outro grande protagonista: o padre Remí. Ele serviu à paróquia Serrita por um bom tempo e, durante esse período, ouviu falar sobre a menina moça. Essa história peculiar e impactante o deixou bastante interessado. Ao chegar à comunidade, ele percebeu que a história não era reconhecida pelos moradores como merecia. Então, ele mobilizou a comunidade para construir, de fato, a capelinha. E assim foi construída e permanece em pé há mais de 35 anos.

6. CONCLUSÃO

Em suma, ao finalizar todas etapas deste projeto, desde a coleta de informações a sua divulgação e engajamento social, foi possível realizar um belíssimo trabalho de resgate da cultura e das crenças sociais. O produto final deste que foi um projeto que se iniciou em ambiente escolar, passando por apresentações em feiras de ciências local e na feira de ciências regional da GRE Sertão Central, proporcionou à comunidade escolar e seu público geral, uma ampla compreensão sobre suas raízes e diversas histórias que contribuíram para a formação da identidade cultural. No tocante à comunidade local, foco do desenvolvimento do projeto, foi perceptível o sentimento de pertencimento, onde seus moradores abraçaram o projeto, contribuindo, por exemplo: com a revitalização da Capela e do acesso a esta, onde foi possível ir até o local, gravar entrevistas e documentar através de vídeos e fotografias o seu rico legado social, cultural e religioso.

Logo, é possível concluir que a sociedade precisa desse vínculo afetivo entre presente, passado e futuro, para a preservação das raízes da sua identidade. A exemplo da comunidade Serrote de Januários, que traz a contribuição de uma herança de fé e tradição repassada de geração em geração. Ou a importância desse trabalho de resgate para os alunos e a comunidade escolar para que se sintam conectados com seu passado e vejam a riqueza e beleza que a tradição cultural da cidade oferece ao entrar em conexão com toda essa formação, como destacado pela gestão escolar.

Portando, foi visível o engajamento e interesse dos alunos no desenvolvimento deste projeto, não só durante a “Feira de ciências”, mas durante as apresentações do projeto em aulas eletivas da escola, tornando-se perceptível que, a cada momento, surgiam novos interesses e histórias compartilhadas. Com isso, o trabalho atingiu seu objetivo e sua essência. Proporcionando um ambiente escolar educativo e, principalmente, contribuindo na formação das pessoas.

REFERENCIAS

- Desafios da Globalização: Preservando a Identidade Cultural em um Mundo em Constante Mudança. <https://escolagoncalvesdias.com.br/desafios-da-globalizacao-preservando-a-identidade-cultural-em-um-mundo-em-constante-mudanca>. Acessado em 21.11.2024.
- DOURADO, Flávia. Memória cultural: o vínculo entre passado, presente e futuro. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <http://www.iea.usp.br/noticias/memoria-cultural>. 2013. Acessado em 20.11.2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro Editora, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SILVA, Susie Barreto da. A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>. Acessado em 22.11.2024.

CAPÍTULO III

A CONTRIBUIÇÃO DAS REDES SOCIAIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

THE CONTRIBUTION OF SOCIAL NETWORKS TO CHEMISTRY TEACHING

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-3

Geovana Pereira Miranda ¹
Heryka Hellen Santos Lires ¹
Kalita Jaqueline Lima da Silva ¹
Phablo Neres Ribeiro ¹
Thainá Suellen Lima Santos ¹
Marly Lopes de Oliveira ²

¹ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

² Professora Associada I do Departamento de Química. Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

As redes sociais têm se consolidado como ferramentas poderosas no apoio ao ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, incluindo a química. Este estudo de revisão bibliográfica analisa como quatro plataformas populares instagram, whatsapp, facebook e tiktok têm contribuído para o ensino dessa disciplina. Os resultados indicam que essas redes oferecem recursos variados que podem ser explorados de forma descontraída pelos educadores. O instagram, com sua interface visual é eficaz para divulgar conteúdos curtos e atrativos, como resumos e experiências químicas. O whatsapp se destaca pela comunicação direta e em tempo real, sendo amplamente utilizado para esclarecer dúvidas e compartilhar materiais didáticos. Já o facebook funciona como um espaço de troca mais amplo, possibilitando promover outro ponto de vista em relação aos conhecimentos de química e ciências no geral. Por fim, o tiktok apresenta vídeos dinâmicos e criativos, que permitem ensinar conceitos químicos de maneira lúdica e acessível às informações científicas, capturando a atenção dos estudantes. Apesar das inúmeras possibilidades, os desafios também são evidentes e isso é comentado na revisão, o estudo reforça o potencial dessas redes e que usadas de maneira correta trazem muitos benefícios.

Palavras-chave: Plataformas digitais. Redes sociais. Aprendizagem interativa. Engajamento educativo. Ensino de química.

ABSTRACT

Social networks have established themselves as powerful tools to support teaching and learning in various areas of knowledge, including chemistry. This literature review study analyzes how four popular platforms Instagram, WhatsApp, Facebook and TikTok have contributed to the teaching of this subject. The results indicate that these networks offer varied resources that can be explored in a relaxed way by educators. Instagram, with its visual interface, is effective for disseminating short and attractive content, such as summaries and chemical experiments. WhatsApp stands out for its direct and real-time communication, being widely used to clarify doubts and share teaching materials. Facebook functions as a broader space for exchange, making it possible to promote another point of view in relation to knowledge of chemistry and science in general. Finally, tiktok presents dynamic and creative videos, which allow teaching chemical concepts in a playful and accessible way to scientific information, capturing students' attention. Despite the countless possibilities, the challenges are also evident and this is commented on in the review, the study reinforces the potential of these networks and that used correctly they bring many benefits.

Keywords: Digital platforms. Social media. Interactive learning. Educational engagement. Teaching chemistry.



1. INTRODUÇÃO

Para Moran (1997) desde a implementação da televisão a internet se expande como a mídia mais promissora, por ser uma mídia aberta a todos, descentralizada, se caracteriza como uma ameaça para os grupos políticos e econômicos, com o uso da internet e mídias sociais só aumenta o número de pessoas ou grupos que criam na Internet seus próprios sites e perfis, em redes sociais e páginas da web, sem a necessidade de pedir licença ao Estado ou ter vínculo com setores econômicos tradicionais. Sendo uma via com total liberdade de expressão podendo dizer nela o que quer, com possibilidades de conversar com quem desejar mesmo que a longas distâncias, e podendo oferecer os serviços que considerar convenientes.

A explosão da internet na educação não seria diferente, universidades e escolas tentam cada dia se tornarem mais adeptas desses meios, com a utilização de páginas padronizadas, páginas nas quais constam com informações desses meios institucionais, suas atividades administrativas e pedagógicas, seguido de informações e projetos institucionais (Moran, 1997).

Com o surgimento da pandemia, novos meios tecnológicos de comunicação e formas de ensino tiveram seu avanço agravado, pois, com o constante avanço dos meios tecnológicos, esse meio se transformou em um ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizagem. Nossa sociedade atual está vivendo um processo de constantes mudanças onde a tecnologia é a principal responsável por essas transformações (Silva, Serafim p.69). Dessa forma, é esperado que a escola precise "se reinventar" para continuar relevante como instituição educacional, sendo necessário que o professor se aproprie dos conhecimentos trazidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, incorporando-os em sua prática pedagógica, pois, a educação presencial mudou significativamente com as redes tecnológicas. O uso da internet e das ferramentas multimídia em sala de aula por parte do docente dependem, em parte, de como ele compreende esse processo de transformação e de suas percepções (Serafim, Sousa, p.19).

Segundo (Silva, Serafim) a internet seguida das mídias sociais é um meio que a cada dia se expande o acesso, então não seria difícil estar presente cada dia mais na vida dos alunos e professores, no entanto, por serem ferramentas que não garantem acesso a todos, ainda não são muito exploradas em sala de aula. Pois na maioria desses casos, as escolas não permitem o acesso a esse tipo de rede social, ou não possuem os recursos necessários, pois

junto a isso existe um “medo” de que o aluno se interesse por assuntos que não sejam aqueles ligados aos assuntos trabalhados em sala de aula.

1.1. DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS REDES SOCIAIS

As redes sociais estão atreladas a informação e voltadas ao conhecimento que está presente diariamente em diversas atividades. Atualmente é notória a importância de ter uma rede social, tanto para atualizar-se do que está acontecendo no mundo, quanto para adquirir mais conhecimento. A informação que é obtida através dessa rede mostra o que mais interessa a cada indivíduo, cada um tem sua identidade, função e autonomia, é o que capacita cada cidadão. Essa rede é gerada a partir do momento em que uma pessoa divulga um determinado recurso para um conhecido, esse conhecido leva o mesmo recurso para a família, a família leva o recurso aos amigos e assim por diante, até que seja aprimorada uma nova rede.

Acredita-se que a informação, o conhecimento e a socialização são essenciais para a inovação, todos esses substantivos ultrapassam o âmbito científico, o ambiente familiar e escolar, fazendo-se presente em várias esferas que compõem uma sociedade, com o objetivo de adequar cada indivíduo em sua realidade (Tomaél, 2005). São diversos os recursos que possibilitam a perduração dessa inovação, como o exemplo das redes sociais, que aplicam-se através da interação de seus participantes, sendo classificadas como redes humanas (interação), redes de conteúdo empresarial e redes inertes.

As redes humanas originam-se daquilo que os usuários gostam de fazer em seu dia-a-dia, como hobby, perfis sociais, permitindo também o compartilhamento de fotos, vídeos e principalmente a interação com amigos e familiares. As redes de conteúdo empresarial envolvem um público alvo, os clientes ou usuários de uma determinada marca ou produto, distribuindo conteúdo relevante para o público interessado, diferente das demais redes, existem as redes inertes, são aquelas que não há movimentação, elas tem o papel de ajudar em tarefas específicas como leitura e localização.

1.2. APLICATIVOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A utilização de aplicativos no ensino vem sendo abordado como uma proposta inovadora para facilitar a aprendizagem, principalmente em disciplinas consideradas mais complexas e desafiadoras, como por exemplo, química. Esses aplicativos oferecem a possibilidade de explorar de maneira mais interativa, dinâmica e acessível, conteúdos que

possuem certo grau de dificuldade. Plataformas como Chem Collective e PhET interactive Simulations dão ao aluno, simulações que ajudam a compreender conceitos como reações químicas, estrutura molecular e propriedades periódicas.

O aprendizado por dispositivo móvel como o celular, permite a flexibilidade e a possibilidade do aluno estudar não apenas na sala de aula, mas em qualquer lugar e hora. Além disso, aplicativos gamificados como Kahoot promove uma amplificação de informações e ao mesmo tempo, estimula habilidades de resolução de problemas e colaboração. Exemplos no ensino de química simulações virtuais são: Softwares que replicam experimentos químicos, como titulações ou reações ácido-base, permitem aprendizado prático sem os riscos de laboratório; Jogos Educativos, quizzes e desafios baseados em química ajudam a fixar conteúdos de maneira lúdica; Personalização, aplicativos como Periodic Table 2023 oferecem tabelas periódicas interativas, ajustáveis ao nível de conhecimento do estudante.

1.2.1. O Instagram e o Ensino de Química

A rede social Instagram, criada por Kevin Systrom e Mike Krieger e lançada em outubro de 2010, é uma plataforma visual e muito popular entre jovens, com isso, ela vem ganhando cada vez mais espaço como ferramenta para o ensino de química. Docentes utilizam a rede social para compartilhar conhecimentos, conteúdos, experimentos, curiosidades químicas e aplicações da química no cotidiano. A interatividade que é promovida na rede, possibilitada por alguns recursos como stories, enquetes e vídeos curtos, faz com que seja criado um ambiente de aprendizagem mais envolvente e dinâmico.

O artigo INSTAGRAM: UMA PROPOSTA DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (IBIAPINA e GONÇALVES, 2023) mostrou que a pandemia do vírus COVID-19, trouxe uma necessidade de professores iniciarem um diálogo com as novas tecnologias devido ao ensino remoto. Destacou-se a importância de professores que se apropriem das tecnologias para aprimorar e facilitar a aprendizagem. Vantagens na aplicação educacional do Instagram: Conteúdo visual, imagens e vídeos curtos ajudam na compreensão de temas complexos, como ligações químicas e processos industriais. Engajamento, ferramentas como enquetes permitem avaliar o entendimento do aluno de maneira informal e instantânea. Colaboração, estudantes podem interagir com colegas e professores, discutindo conteúdos e tirando dúvidas diretamente pela plataforma. O objetivo geral do estudo foi avaliar a contribuição da internet por meio de mídias sociais para o ensino de

química, avaliando o uso de perfis, aplicativos e sites que disponibilizam conteúdos por meios de vídeos para o ensino.

2. METODOLOGIA

Para realizar esta revisão bibliográfica, foram seguidas as etapas descritas a seguir. Primeiramente, estabelecemos a questão da pesquisa e os objetivos da revisão, centrando-nos em investigar o uso de redes sociais como ferramentas no ensino de química. Com essa diretriz, traçamos um plano de busca detalhado para identificar artigos relevantes sobre o tema. Para garantir a relevância dos estudos selecionados, estabelecemos critérios claros de inclusão e exclusão. Incluímos artigos publicados entre 2012 e 2024, em revistas acadêmicas renomadas nas áreas de educação e química, como “Revista Internacional de pesquisa em didática das ciências e matemática”, “Revista Debates em Ensino de Química” e “Revista Docência e Cibercultura”. Trabalhos de conclusão de curso e periódicos também foram aproveitados para o estudo. Pesquisamos também em escritos tanto em inglês quanto em português, que tratam especificamente do uso de redes sociais no ensino de química. Para critério de exclusão foi-se retirado artigos de opinião, revisões não sistemáticas e estudos que não apresentassem dados empíricos, além disso os que falavam de redes sociais na educação no geral sem ser específico para química também foram descartados.

Para coleta de dados, inicialmente filtramos os artigos pelos títulos e resumos para assegurar sua relevância ao tema em questão, em seguida realizamos uma leitura completa dos artigos selecionados para confirmar sua adequação aos critérios de inclusão. Ao final deste processo, identificamos 35 artigos relevantes para nossa revisão e com os critérios de exclusão esse número caiu para 14. Todas as buscas foram feitas através do “google acadêmico”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta revisão bibliográfica, foram analisados 35 artigos que abordam o uso de redes sociais como ferramenta no ensino de química, utilizou-se as palavras chaves “Tecnologia no ensino de química”, “O uso das redes sociais no ensino de química”, “Instagram como ferramenta no aprendizado de química”. Após uma filtragem cuidadosa, selecionou-se 14 desses artigos para uma análise mais detalhada. O quadro abaixo resume os principais aspectos dos estudos selecionados, incluindo autor, título, ano de publicação, resultados e plataforma utilizada para a coleta de informações. Para criar um panorama

abrangente, considerou-se pesquisas de diferentes anos, permitindo observar a evolução das práticas e metodologias ao longo do tempo. Os autores, provenientes de diversas instituições e contextos, contribuem com perspectivas variadas sobre o uso das redes sociais no ensino de química. Os resultados dos artigos analisados revelam que, de modo geral, as redes sociais têm se mostrado eficazes como ferramentas educacionais, favorecendo a interação, o engajamento e a troca de conhecimentos entre alunos e professores. As plataformas utilizadas variaram desde Facebook e Twitter até Instagram e Tiktok , cada uma oferecendo recursos específicos que foram explorados de diferentes maneiras nas pesquisas. A seguir, apresenta-se um quadro com os detalhes dos artigos analisados:

Quadro 1. Descrição dos artigos para revisão

Autor	Título/Ano de publicação	Resultado do estudo	Plataforma
IBIAPINA, Vinício Francisco. GONÇALVES, Monique.	INSTAGRAM: UMA PROPOSTA DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, 2023.	Considerou o Instagram um ambiente virtual não formal capaz de complementar e potencializar o aprendizado de química em alunos da educação básica. A plataforma traz recursos interessantes e potenciais para o uso pedagógico no espaço digital.	Revista Docência e Cibercultura
Raup, Daniele. Eichler, Marcelo Leandro	A rede social Facebook e suas aplicações no ensino de química, 2012.	Possibilidade de promover outro viés em relação aos conhecimentos em química e, em ciências, de modo geral, que pudesse estar mais próximo do ambiente de formação e de atuação do professor de química (e de ciência, por extensão) da escola básica.	Novas tecnologias na educação
LOPES, André Bezerra Amorim. LEITE, Bruna Silva	UTILIZAÇÃO DO INSTAGRAM COMO UM RECURSO FACILITADOR NO ENSINO DE QUÍMICA	Considerou o Instagram como um ambiente virtual não formal capaz de complementar e potencializar o aprendizado de Química, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, desde que planejado e aplicado por meio de estratégias didáticas que considerem o contexto e a realidade dos estudantes. Sobre a parte educativa há desafios e possibilidades para o uso do Instagram no ensino de Química.	Revista Internacional de pesquisa em didática das ciências e matemática

Autor	Título/Ano de publicação	Resultado do estudo	Plataforma
PEREIRA, Jocimario Alves. JÚNIOR, Jairo Pereira da Silva. LEITE, Bruno Silva.	O USO DO WHATSAPP® NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO APLICATIVO NO ENSINO DE QUÍMICA	Destaca-se que nesta pesquisa o processo de ensino e aprendizagem de Química se ressignificou, primeiro por atraí o estudante para focar estudos nessa disciplina, segundo por despertar curiosidade e a retórica sobre temas fundamentais da Química, mas principalmente por torna a aprendizagem sólida, baseando-se na dedicação, colaboração, pesquisa, análise e no debate.	Revista Debates em Ensino de Química
PEREIRA, Jocimario Alves. JÚNIOR, Jairo Ferreira da Silva. SILVA, Everton Vieira.	INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA	Teve resultados positivos e no desenvolvimento do projeto os alunos perceberam que criar informações em forma de memes não é tão fácil quanto se parece. Além disso, eles tiveram condições de melhorar suas percepções de pesquisa, e sínteses de informação, bem como de manipulação de programas e aplicativos de edição de imagens, vídeos e textos.	Revista Debates em Ensino de Química
Felix, Arnold de Almeida	Instagram como ferramenta de educação informal no ensino de química. 2022	O Instagram como uma forma ensino informal na química tem um grande efeito, com base no número de seguidores do perfil pesquisado mas não substituirá o ensino formal e servindo como auxiliar para os alunos.	RIUFAL - Repositório Institucional da Ufal
SANTOS, Josineia Barroso	O uso de conteúdo digital do instagram no ensino de química: explorando perfis de química como recurso didático. 2022	Conclui-se que os professores podem utilizar metodologias usadas pelos perfis de instagram no conteúdo de química, porém alguns perfis não possuem o conceito claro, alguns não conseguem manter o engajamento e com isso não são atualizados com frequência.	RIFAP - Repositório Institucional do IFAP
ZEFERINO, A. F.S. Silva, C. Silva, J. A.	A influência do Instagram no ensino de química no período de pandemia da COVID-19, 2022	A pesquisa feita na escola Santana do Ipanema/AL mostrou que os alunos não utilizam o instagram como ferramenta de estudos e que parte disso é por conta do não incentivo das escolas e da falta de conhecimento sobre a comunidade study gram.	Diversitas Journal

Autor	Título/Ano de publicação	Resultado do estudo	Plataforma
Anoir, J.Q Mendes, A.N. F Barbosa, L.T	Proposta digital para o ensino de química: o instagram como ferramenta de apoio para a educação básica, 2024	A criação de um perfil no instagram voltado para o ensino de química mostrou-se positiva pois alcançou seu público alvo, disponibilizou vídeos didáticos para professores alunos e interessados.	Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino
Sousa, A.P. Sá, N.C. Firmino, D.F. Barbano, E.P.	Educação na web: caracterização de perfis voltados ao ensino de Química no Instagram. 2024	A pesquisa destaca o interesse social pelos perfis de química no instagram que aborda os assuntos contrapondo a metodologia tradicional das salas de aulas, contudo alerta para a não confiabilidade de alguns estudos científicos.	Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática
Santos,A.J.R.W. A.dos Santos,G.B.dos Santos,J.C.dos	Ações transdisciplinares para promoção de educação em química. 2023	O estudo evidencia que o produção dos conteúdos didáticos para redes sociais qualificou os envolvidos na produção e também promoveu os estudos relacionados a química no cotidiano, entende-se que as redes sociais em conjunto com a metodologias da salas de aula, consolidam aprendizagem e conhecimentos em química	Revista Expressa Extensão
SOUSA, Yrailma Katharine. OLIVEIRA, Karla Jeane Vilela. SILVA, Tais de Oliveira. NEVES, Ferreira Ricardo.	Rede social instagram e a teoria cognitiva da aprendizagem multimídia: análise de imagens com conteúdos químicos de perfil educacional	O estudo buscou analisar o perfil de química e suas postagens com base no (TCAM) de Mayer mostrando que as imagens interferem positivamente na aprendizagem, mas que possui algumas restrições como interpretações ambíguas e outros. Logo ressalta-se que postagens com fins educacionais, podem sobrecarregar processos cognitivos	Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)
GOMES, Tatiana Azevedo. CRESPO, Natália Deus de Oliveira.	Análise de vídeos de ciências da natureza no Tik Tok	Apresenta apontamentos para a mobilização da plataforma TikTok não somente com propósito de entretenimento, mas também como potencial repositório para a produção/disseminação de informações científicas qualificadas na esfera educacional. Ressaltou-se também que o papel do docente não pode ser substituído.	Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP

Autor	Título/Ano de publicação	Resultado do estudo	Plataforma
SILVA, Leydiane Trindade. ARAÚJO, Sulene Alves. LIMA, Alba Consuelo Menezes. ROCA, Marcelo Eça.	Análise e uso de aplicativos móveis no processo ensino aprendizagem da Tabela Periódica	O conteúdo de tabela periódica pode ser trabalhado de forma mais dinâmica e interessante através dos aplicativos disponíveis para serem utilizados nas aulas, estimulando os estudantes a verem a tabela de maneira mais compreensível, acessível e presente no cotidiano.	Brazilian Of Development

Fonte: autoria própria

A análise dos artigos revelou várias tendências e padrões sobre a utilização de redes sociais no ensino de química, com ênfase no Instagram e TikTok. Observou-se que as pesquisas publicadas em diferentes revistas acadêmicas oferecem uma ampla variedade de perspectivas e metodologias, contribuindo para uma visão abrangente do tema. Dessa forma, ao fazer uma análise mais concisa dos resultados do quadro 1, pode-se afirmar que quase todos apontam para um lado positivo desses aplicativos sendo utilizados para o ensino de química.

“Podemos inferir que o uso do TikTok no contexto educacional pode se dar em mais de uma dimensão, ou seja, tanto na distribuição de conteúdo, como nos processos avaliativos criativos, que requerem do estudante uma posição de protagonismo, rompendo com os velhos paradigmas da educação pautados na mera transmissão do conhecimento. Esses processos criativos requerem níveis cognitivos mais elevados, podendo contribuir de forma mais efetiva para a construção de saberes, visto que demandam maior esforço da memória de trabalho e, comumente, acessam a memória de longo prazo” (Barin; Ellensohn; Silva, 2020, p.8).

Além de redes sociais como Instagram e TikTok, outro aplicativo bastante utilizado é o WhatsApp. Segundo (Pereira; Júnior; Leite, 2021, p.13) todos os alunos foram unânimes quando apontaram que o aplicativo WhatsApp poderia e deveria ser mais explorado para o ensino e aprendizado de conteúdos de química. Os estudantes também declararam que seria uma forma motivacional e de fácil utilização por ser um recurso já usado em seu cotidiano, pela comodidade de não precisarem estar no mesmo espaço físico para estudar em grupo. Porém, é pertinente destacar que alguns estudantes citaram que é uma rede social e, como tal, pode oferecer distrações, em outros grupos ou conversas paralelas ao do grupo de estudo. No entanto, essas perspectivas são superadas pelo fato de que os estudantes já fazem uso das redes sociais em seu dia a dia, tendo o aplicativo apenas como um auxiliar no aprendizado e não como principal fonte de estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão revelou que as redes sociais, especialmente Instagram e TikTok, desempenham um papel significativo no ensino de química. Quando utilizadas corretamente, estas plataformas aumentam o envolvimento e a interação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.

Os recursos visuais e interativos do Instagram se mostraram eficazes para atrair estudantes e estimular o interesse pelos temas de química. Contudo, é importante lembrar que as redes sociais devem complementar e não substituir a educação formal, o papel dos professores continua essencial na orientação e correção de conteúdos compartilhados nas redes sociais.

A criação de conteúdos educativos, como memes e vídeos, desenvolve habilidades digitais e facilita a coleta geral de informações, mas deve ser feita com cuidado para evitar cansaço e desinteresse por parte dos alunos.

O TikTok se destaca pelo potencial de divulgação de informações científicas, tornando os conceitos de química mais acessíveis e interessantes.

Recomenda-se que sejam desenvolvidos objetivos claros para a utilização das redes sociais na educação, na formação de professores e na implementação de mecanismos de monitoramento para avaliar o impacto destas ferramentas na aprendizagem dos alunos. Analisando esses aspectos, as redes sociais podem se tornar poderosas aliadas no ensino de química, contribuindo para a formação de alunos mais engajados e preparados para os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ANOIR, Joyce Quartezeni; MENDES, Ana Nery Furlan; BARBOSA, Livia Toscano. Proposta digital para o ensino de química: o Instagram como ferramenta de apoio para a educação básica. *Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*, v. 1, n. 17, p. 1-22, 2024. DOI: 10.47456/krkr.v1i17.44566.

FELIX, Arnold de Almeida. Instagram como ferramenta de educação informal no ensino de química. 2022. 45 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Química : Licenciatura) – Instituto de Química e Biotecnologia, Curso de Graduação em Química, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

GOMES, Tatiana Azevedo; CRESPO, Natália Deus de Oliveira. Análise de vídeos de ciências da natureza no TikTok. *Comunicação & Educação*, São Paulo, Brasil, v. 28, n. 1, p. 83–95, 2023. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v28i1p83-95. Disponível em:

- <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/208372>.. Acesso em: 23 nov. 2024.
- IBIAPINA, Vinício Francisco; GONÇALVES, Monique. INSTAGRAM: UMA PROPOSTA DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA. *Revista Docência e Cibercultura*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 01–25, 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.66274. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66274>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- LOPES, A. B. A.; LEITE, B. S. Utilização do Instagram como um recurso facilitador no ensino de Química. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, [S. l.], p. e023016, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/1353>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- TOMAÉL, M. I; ALCARÁ, A. R; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação, *Ci. Ago* 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652005000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/WTMRGVXjNdLNLdWGBD5HTXb/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação, *SciELO*. 26(2), maio 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/PxZcVBPnZNxv7FVcHfgMNBg/#>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- PEREIRA, J. A.; DA SILVA JUNIOR, J. F.; LEITE, B. S. O uso do WhatsApp® na educação: análise do aplicativo no ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 262–280, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3040>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- PEREIRA, J. A.; JUNIOR, J. F. da S.; SILVA, E. V. da. Instagram como Ferramenta de Aprendizagem Colaborativa Aplicada ao Ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 119–131, 2019. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2099>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- RAUPP, D.; EICHLER, M. L. A rede social Facebook e suas aplicações no ensino de química. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2012. DOI: 10.22456/1679-1916.30860. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/30860>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- SANTOS, A. J. R. W. A; SANTOS, G. B; SANTOS, J. C. Ações transdisciplinares para promoção de educação em química. 2023, v. 28, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/expressa.v28i2.6540>. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/expressa/article/view/6540>. Acesso em: 22 nov. 2024.

- SANTOS, J. B. O uso de conteúdo digital do instagram no ensino de química: explorando perfis de química como recurso didático. 2022. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, IFAP, Macapá, AP, 2022.
- SILVA, L. T. da; ARAÚJO, S. A. de; LIMA, A. C. M.; ROCA, M. E. Análise e uso de aplicativos móveis no processo ensino aprendizagem da Tabela Periódica / Analysis and use of mobile applications without teaching and learning process of the Periodic Table. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 67056–67073, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-225. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16408>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- SOUSA, Amanda Pereira et al. Educação na web: caracterização de perfis voltados ao ensino de Química no Instagram. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, v. 20, n. 44, p. 105-120, jul. 2024. ISSN 2317-5125. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/15453>>. Acesso em: 22 nov. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v20i44.15453>.
- SOUSA, RP., et al., orgs. Teorias e práticas em tecnologias educacionais, Scielo, p. 67-98, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788578793265>. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- SOUSA, RP., MIOTA, FMCS., and CARVALHO, ABG., orgs. Tecnologias digitais na educação, Scielo, p. 19-50. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- SOUSA, Y. K. de; DE OLIVEIRA, K. J. V.; SILVA, T. de O.; FERREIRA DAS NEVES, R. REDE SOCIAL INSTAGRAM E A TEORIA COGNITIVA DA APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA: ANÁLISE DE IMAGENS COM CONTEÚDOS QUÍMICOS DE PERFIL EDUCACIONAL. Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 292–307, 2023. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2023v28n2p292. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/3204>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- ZEFERINO, A. F. D. S; SILVA, C; SILVA, J. A. A influência do Instagram no ensino de química no período de pandemia da COVID-19. Diversitas Journal, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 0424–0434, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i1.1923. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1923. Acesso em: 22 nov. 2024.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO EM FISIOTERAPIA: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES QUANTO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES, ENSINO À DISTÂNCIA E ATUAÇÃO NA ATENÇÃO BÁSICA À SAÚDE

TRAINING IN PHYSIOTHERAPY: TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING CURRICULAR GUIDELINES, DISTANCE LEARNING AND PERFORMANCE IN PRIMARY HEALTH CARE

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-4

Cynthia Maria Saraiva Rolim¹

Ana Carolina Teixeira Rodrigues Santos²

Sarah Tarcisia Rebelo Ferreira de Carvalho³

¹ Discente do Mestrado em Biociências aplicadas à saúde e do Curso de Fisioterapia da Universidade CEUMA. São Luís, Maranhão, Brasil

² Graduada em Fisioterapia pela Universidade Ceuma - UNICEUMA

³ Fisioterapeuta, Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP, Docente do Mestrado em Biociências aplicadas à saúde e do Curso de Fisioterapia da Universidade CEUMA- UNICEUMA

RESUMO

Introdução: Nos últimos anos é crescente a preocupação quanto a qualidade do ensino ofertada no Curso de Fisioterapia, sendo necessária a reformulação estrutural e curricular do curso, bem como o estabelecimento de um novo perfil profissional. **Objetivo:** Analisar as percepções dos professores quanto à formação em fisioterapia, abordando questões referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso, Ensino a Distância e a atuação na Atenção Básica à Saúde.

Materiais e métodos: Estudo de caráter qualitativo, descritivo e transversal, realizado com dez docentes do curso de fisioterapia de uma universidade particular em São Luis-MA. As informações foram obtidas a partir de entrevistas individuais, realizadas com um roteiro semiestruturado. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. **Resultados:** Os docentes enfatizaram as modificações que ocorreram na formação em fisioterapia, evidenciado a necessidade de se repensar sobre a formação desse profissional, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o favorecimento de um atendimento globalizado. Todos os docentes se posicionaram contra à formação em 100% EAD em Fisioterapia, apesar de muitos apontarem potencialidade do uso desta

metodologia. Ressaltou-se a importância da formação e inserção do fisioterapeuta na atenção básica. **Conclusão:** faz-se necessário mudanças na formação acadêmica do fisioterapeuta e a aprovação de novas DCNs que possibilitem a construção de um novo perfil profissional, apto a corresponder as necessidades do sistema de saúde vigente.

Palavras-chave: Fisioterapia. Diretrizes Curriculares Nacionais. Atenção Básica. Ensino a Distância

ABSTRACT

Introduction: In recent years, there has been growing concern about the quality of teaching offered in the Physiotherapy Course, necessitating the structural and curricular reformulation of the course, as well as the establishment of a new professional profile. **Objective:** To analyze teachers' perceptions regarding physiotherapy training, addressing issues relating to the National Curricular Guidelines (DCNs) of the Course, Distance Learning and performance in Primary Health Care. **Materials and methods:** Qualitative, descriptive and cross-sectional study, carried out with ten professors from the physiotherapy course at a private university in São Luis-MA. The information was obtained from individual interviews, carried out



using a semi-structured script. To interpret the data, the content analysis methodology was used. **Results:** Teachers emphasized the changes that occurred in physiotherapy training, highlighting the need to rethink the training of this professional, based on the development of skills and competencies aimed at promoting globalized care. All teachers were against 100% EAD training in Physiotherapy, despite many pointing out the potential for using this methodology. The

importance of training and insertion of physiotherapists in primary care was highlighted. **Conclusion:** changes are necessary in the academic training of physiotherapists and the approval of new DCNs that enable the construction of a new professional profile, capable of meeting the needs of the current health system.

Keywords: Physiotherapy. National Curriculum Guidelines. Basic Care. Distance Learning.

1. INTRODUÇÃO

A fisioterapia é uma ciência tão antiga quanto o próprio homem. Originou-se na antiguidade, da tentativa de aliviar dores e moléstias corporais utilizando agentes físicos naturais de forma terapêutica (OLIVEIRA et al., 2009). De acordo com Zanotelli (2015), foi somente no século XX, após as duas Grandes Guerras, que a fisioterapia se destacou mundialmente como especialidade da saúde.

Especificamente no Brasil, o desenvolvimento da fisioterapia foi influenciado por dois fatos específicos: a epidemia de poliomielite e a industrialização, que ocasionaram graves sequelas e distúrbios motores nos indivíduos acometidos. Desta forma, a fisioterapia começou a se consolidar como ciência da reabilitação, devido a necessidade de atenuar o sofrimento, recuperar e incorporar os indivíduos lesionados à sociedade e ao trabalho (OLIVEIRA, 2011).

No entanto, embora a prática fisioterapêutica já existisse, a consolidação desta área no Brasil se deu de forma tardia. Somente no ano de 1969, por meio do decreto de Lei Federal de nº 938/69, a fisioterapia obteve reconhecimento quanto área de nível superior de ensino no país. Assim, ao longo do tempo, a fisioterapia foi se aperfeiçoando, principalmente no que diz respeito as técnicas de tratamento empregadas, modalidades de recursos térmicos e exercícios terapêuticos (RIGO et al., 2024).

Após mais de quarenta anos de reconhecimento como curso superior, é notório o contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento da Fisioterapia, constituindo uma área com crescente reconhecimento e valorização, tornando-se um curso em plena expansão. No entanto, este fato aponta a necessidade de investigações sobre a formação acadêmica do profissional fisioterapeuta (BISPO JÚNIOR, 2009; SALMÓRIA; CAMARGO, 2008).

Nos últimos anos, é crescente a preocupação quanto a qualidade da formação em Fisioterapia ofertada nas Instituições de Ensino Superior (IES), percebendo-se a necessidade de reformulação estrutural e curricular do curso de fisioterapia, bem como o estabelecimento

de um novo perfil profissional adequado as necessidades do Sistema de Saúde vigente e que contemple todos os níveis de atenção à saúde, deixando de ser um ensino baseado na formação tecnicista (BISPO JUNIOR, 2009).

Visando a qualificação profissional do fisioterapeuta, foram criadas no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aplicadas ao Curso de Fisioterapia, ressaltando uma visão ampliada do conceito de saúde e estabelecendo o perfil fisioterapêutico, caracterizado por uma formação generalista, crítica, reflexiva e humanista, estando assim, apto a atuar em todos os níveis de assistência à saúde (BERTONCELLO; PIVETTA, 2015).

Para esse fim, faz-se necessário a revisão das propostas curriculares de Fisioterapia e a inserção da humanização da saúde como princípio norteador na junção entre saberes práticos e teóricos, uma vez que o atual currículo está pautado em uma abordagem tecnicista (CONDRADE et al. 2010; RIGONATTO; MORAES, 2014).

Neste contexto, a realização deste trabalho justifica-se frente aos avanços tecnológicos, as transformações no perfil epidemiológico da população, as modificações do ensino-aprendizado, as exigências sobre a construção de um novo perfil profissional, bem como o contexto atual e a escassez de literatura sobre a temática. Portanto, o objetivo do presente estudo foi analisar as percepções dos docentes de um Curso de Fisioterapia de uma universidade particular quanto à formação em fisioterapia, abordado questões referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso, Ensino à Distância e a atuação do fisioterapeuta na Atenção Básica à Saúde (ABS).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se um estudo qualitativo de corte transversal, com os docentes do Curso de Fisioterapia de uma Universidade particular em São Luís - MA. Como Critério de inclusão, considerou-se os docentes que ministravam disciplinas relacionadas ao Ciclo de Matérias Profissionalizantes do currículo do curso (neurologia, ortopedia, reumatologia, traumatologia, cardiologia, pneumologia, pediatria, ginecologia, geriatria, fisioterapia preventiva, estágio supervisionado) e que possuíam mais de três anos de experiência em docência. Foram excluídos os professores que estavam de licença no período de coleta de dados e aqueles que ministravam apenas disciplinas relacionadas ao Ciclo de Matérias Biológicas, de Formação Geral ou Pré-Profissionalizantes.

Dentre os 15 docentes que atuavam no Curso de fisioterapia da IES, 05 foram excluídos desta pesquisa, sendo 01 porque estava em licença maternidade e 04 porque não ministravam disciplinas do Ciclo de Matérias Profissionalizantes. Desta forma, foram incluídos neste estudo, 10 docentes do Curso de Fisioterapia que atenderam aos critérios estabelecidos.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas com um roteiro semiestruturado adaptado de Sumiya (2010). Os entrevistados foram convidados a participar da pesquisa mediante o recebimento de uma carta convite, que os informavam sobre a finalidade do estudo e a preservação do sigilo quanto as informações por eles prestadas, sendo a entrevista precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os professores foram entrevistados individualmente, não sendo delimitado tempo de duração da entrevista. As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora e ocorreram no local de trabalho dos respondentes, em um ambiente tranquilo e reservado, sendo registradas com uso de um gravador. Para manter o sigilo das respostas, neste trabalho, cada docente foi identificado com a letra D seguida de um número cardinal (D1- D10).

Para a interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, uma vez que nos permite um maior aprofundamento naquilo que está sendo dito (MINAYO, 2011). As respostas foram agrupadas em três categorias denominadas: a) Diretrizes Curriculares Nacionais; b) Ensino à Distância; c) Atenção Básica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

O presente estudo foi realizado com 10 professores do curso de fisioterapia, que apresentaram média de idade é de $43,8 \pm 6,52$ anos, sendo a maioria do sexo feminino (70%), com 10 a 15 anos de formação (50%), tendo de 3 a 16 anos de experiência na docência, e com titulação de Mestres (70%) ou Doutores (30%) (Tabela 1).

Tabela 1. Perfil sociodemográfico e profissional dos docentes de uma Universidade Particular

Características Sociodemográficas		N	%
Gênero	Feminino	07	70
	Masculino	03	30
Idade	34 - 45 anos	06	60
	45 - 55 anos	04	40
Características Profissionais		N	%
Tempo de formação em Fisioterapia	≤15 anos	05	50
	>16 anos	05	50
Experiência como docente	03-10 anos	05	50
	11-16 anos	05	50
Titulação	Mestrado	07	70
	Doutorado	03	30

Fonte: Autoria própria.

3.2. FORMAÇÃO EM FISIOTERAPIA

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, foram identificados três núcleos temáticos que serão descritos a seguir: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Fisioterapia; Ensino à Distância (EAD) e Formação direcionada à Atenção Básica à Saúde.

3.2.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Fisioterapia

Sobre esta temática, foram identificadas quatro categorias: mudanças na formação do fisioterapeuta; necessidades que motivaram a elaboração de novas DCNs; perfil profissional do fisioterapeuta que se espera formar e; facilidades e dificuldades nesse processo de implantação das DCN's.

Quanto às mudanças na formação do fisioterapeuta, 70% dos respondentes consideraram que ocorreram significativas mudanças na forma de se pensar e ensinar sobre a fisioterapia. Assim, apesar do ensino tecnicista e da gênese da profissão, pautada em um perfil reabilitador, atualmente, pretende-se formar um profissional com ampla visão e fornecer um atendimento globalizado. Já os demais 30%, responderam que não ocorreram mudanças no ensino, ou seja, que a formação hoje ofertada não se difere da formação por eles recebidas na época em que se formaram. Como exposto nas falas abaixo:

[...] com relação a época em que eu cursei a minha graduação até agora, houve uma mudança sim. Porque na minha época, a gente era muito treinado para questão técnico-resolutiva, focado na lesão. Atualmente, eu percebo que o ensino é muito mais preventivo, em cima do diagnóstico cinético-funcional, no acompanhamento desses pacientes como um todo, mais do que da lesão propriamente dita (D4).

Com certeza está havendo uma melhora desse entendimento de ver o indivíduo como um todo e não como partes. Na minha graduação, a gente embora olhasse o indivíduo como um todo, quando nós íamos para a prática, terminava sendo aquela coisa fragmentada[...] (D5)

[...] com relação a formação, para mim é exatamente a mesma. Estou formada há 15 anos e hoje a formação que se dá ao fisioterapeuta na universidade é exatamente igual à que eu recebi, mas isso não é uma coisa globalizada [...] (D8)

Sobre este aspecto, Sumiya (2014) indicou que as mudanças na formação do fisioterapeuta resultaram da elaboração de projetos pedagógicos que proporcionam a descentralização do ensino, em que o professor passa a ser um mediador e o aluno se torna o centro do aprendizado; e que ao mesmo tempo, promovem a formação de profissionais comprometidos a assistir as pessoas e não somente a tratar doenças.

A respeito das constatações e necessidades que motivaram o desenvolvimento das novas DCN's de Fisioterapia, 04 docentes (40%) indicaram a formação de um aluno diferenciado, com uma visão globalizada, compreendendo-o como um ser único, enquanto 03 docentes (30%) citaram as atualizações e os avanços tecnológicos na profissão. Já 2 professores (20%) responderam que foi a necessidade de um olhar mais específico sobre a profissão. Enquanto 1 (10%), citou as mudanças nas políticas de saúde do país:

[...] eu acho que foi necessário um novo estudo das DCN's porque o profissional que nós formamos hoje é diferente do profissional que era formado antigamente. O mercado tem necessidades diferentes hoje. [...]. Eu preciso ter, por exemplo, habilidade enquanto fisioterapeuta de escutar bem meu paciente, compreender suas necessidades e, ao mesmo tempo, competência de entender o que ele me falou e isso transparecer no tratamento que eu vou fazer. Antigamente, as DCN's não se preocupavam com isso, as diretrizes curriculares diziam que você tem que avaliar e tratar. Hoje a gente sabe que para avaliar e tratar, eu preciso ouvir bem. Ser capaz de ouvir e depois ter a competência de transformar aquilo em tratamento eficaz para a pessoa. Então, eu acho que foi por isso que houve a necessidade de rever as DCNs (D9).

[...] tem que se reformular mesmo as DCN's, pois já existe muita coisa nova, muita técnica nova que não está sendo abordado na grade, porque a nossa formação é generalista e tecnicista. Então se você tem uma formação generalista, você tem que conhecer um pouco de tudo e as grades atuais não nos dão essa oportunidade de conhecer um pouco de tudo (D6).

[...] eu acredito que foi uma individualidade da fisioterapia. Porque as DCN's antigamente eram todas baseadas em cima de um eixo mais da medicina e aí as outras foram copiando muitas coisas e agora a gente precisava obter uma identidade própria. A fisioterapia já é uma profissão que tem sua autonomia já conservada e por isso, a gente precisa dessa novas DCN's sim (D4).

Diante disso, Zanotelli (2015) indica que as atuais necessidades profissionais, a dinamicidade dos problemas de saúde e o contexto das ações em saúde, exigem a formação

de profissionais de saúde que tenham conhecimentos técnicos, mas que percebam o indivíduo além da lesão, compreendendo-o como sujeito humano e individualizado. Contemplando uma formação integral e apta a sanar as necessidades do sujeito em âmbitos físicos e emocionais.

Quanto ao perfil profissional pretendido a partir da instituição de novas DCN's, foram citados em 04 falas (40%) que o perfil fisioterapêutico continua generalista, crítico e reflexivo, mas que deve voltar-se para a ABS, sendo que em 01 fala (10%) usou-se o termo humanizado. Outros 03 docentes (30%) disseram que o fisioterapeuta deve possuir um caráter empreendedor. Os demais (20%) responderam que o perfil hoje pretendido deve ser de um profissional técnico, inserido em pesquisas e que busque uma formação continuada:

[...] hoje a gente tem perfil voltado para atenção básica que antes não tinha. Então, acho que o perfil profissional mudou um pouco, não só de considerar esses aspectos socioculturais, mas de trazer essa questão da atenção básica. A gente não via realmente o papel do fisioterapeuta dentro das unidades básicas de saúde e hoje a gente já vem trazendo e observando essa mudança de direção. É uma outra perspectiva na verdade, não só aquela de reabilitação/cura/doença (D2).

[...] tem que formar profissionais que também sejam empreendedores. Que eles consigam sair da graduação e vencer na profissão, que é uma profissão difícil como qualquer outra profissão. Então, as vezes essa formação mais tecnicista não prepara o profissional para o mercado de trabalho da forma correta e aí ele vai ter dificuldades (D6).

Um profissional atuante, crítico, que pesquise, que tenha as suas noções de terapia baseadas nos conceitos atuais da pesquisa científica, que procure sempre novos métodos, que cresça verticalmente dentro do trabalho[...] (D7).

Neste contexto, destaca-se que as DCN's aplicadas ao Curso de Fisioterapia constituem um conjunto de orientações que servem para direcionar a formação acadêmica oferecida a este profissional em todo território nacional, evidenciando os objetivos pretendidos com a formação, as competências e habilidades a serem adquiridas, bem como, o perfil profissional almejado (ZANOTELLI, 2015). De acordo com o artigo 3º das DCN's, o curso de graduação em Fisioterapia tem como perfil uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, em que o indivíduo é capacitado a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, embasado no rigor científico e intelectual (BRASIL, 2002).

Borges (2016) defende que para formar profissionais com esse perfil, se faz necessário uma adequação da formação e a retomada dos conceitos de Promoção de Saúde. Outros autores também citam a necessidade de construção de um novo perfil profissional, através de projetos pedagógicos voltados para uma atuação profissional que respeite a individualidade,

com a inserção do aluno em situações realistas, mudanças de cenários e uma educação continuada (FARIAS; SILVA, 2013; SUMIYA, 2014).

Referente as possíveis facilidades e dificuldades desse processo de implantação, 02 (20%) professores não responderam a essa pergunta, enquanto 04 (40%) consideraram como maior dificuldade a falta de conhecimento e de conscientização do corpo docente sobre a temática. Outros 04 (40%) professores citaram como dificuldades a mudança de paradigma, a diferença curricular entre as IES e a resistência a mudanças por parte dos alunos.

Eu acredito que as facilidades e dificuldades nessa implantação passam mais pela conscientização do corpo docente[...] (D4)

[...] eu acho que a principal dificuldade é o professor mesmo, em se dedicar, em verificar como é que ele pode trabalhar aquela competência/habilidade que a DCN está sugerindo no seu aluno durante a sua prova, durante a sua aula, durante a sua atuação acadêmica[...] (D9)

Das DCNs que estão por serem aprovadas talvez a maior dificuldade vá ser mesmo a mudança de paradigma, já que a formação era fragmentada e ela agora vem com uma nuance, um respaldo bem voltado para a atenção básica [...] (D1)

Neste sentido, Pimentel, Silva e Neto (2016) chamam atenção para a necessidade de ruptura e erradicação do antigo paradigma biomédico, sendo realizada uma reorientação da formação desta classe profissional, com a adoção de práticas que priorizem o indivíduo e não apenas o processo de adoecimento.

Para Borges (2016), uma das principais dificuldades encontradas na adequação da formação do fisioterapeuta às DCNs se dá devido ao despreparo dos docentes, que até mesmo desconhecem esse documento. Assim, faz-se necessário a implementação de projetos de qualificação docente, a fim de promover reflexão e compreensão dos aspectos preconizados nas DCN's do Curso de Fisioterapia.

3.2.2. Ensino à Distância

Esta categoria abordou a tendência do ensino à distância (EAD) e sobre as possíveis potencialidades e/ou fragilidades em se formar um fisioterapeuta nesta modalidade.

Referente à formação em 100% EAD, todos os professores entrevistados afirmaram que esta prática não deve ser aplicada aos cursos da área da saúde. Quatro (40%) dos participantes, mostraram-se totalmente contra o EAD ministrado de qualquer forma dentro do curso, não enxergando nenhuma potencialidade nesta modalidade e citando como fragilidades: desumanização da formação, inaplicabilidade devido a praticidade dos cursos,

privação da interação entre aluno/professor/colegas e pacientes, além da impossibilidade de melhor avaliação prática do aprendizado do aluno. As falas abaixo ilustram estas percepções:

[...] sou totalmente contra, totalmente avessa a qualquer curso que seja na modalidade EAD. Completamente avessa, taxativa e pragmática. Não acho que no Brasil isso funcione. [...] acho que para um sistema de educação ser EAD ele não tem que ser só implementado dentro da universidade, dentro dos cursos de graduação, mas, isso tem que vir desde o passado. Tem que vir desde o processo de formação da alfabetização, do ensino fundamental e médio etc. (D8).

[...] eu vivo dizendo isso, se cem por cento presencial já é difícil para formação da gente (eu digo isso porque a minha formação foi assim e eu já tive dificuldades), imagina um aluno que tem uma disciplina EAD? Independente da disciplina, para mim, isso é um retrocesso em saúde. Eu sei que existe uma diretriz do MEC e todos os cursos de todas as áreas têm que ter uma modalidade EAD. Mas pessoalmente, eu acho que não se aplica para área de saúde. Eu não acho nada de potencialidade, para mim só fragiliza qualquer curso; fisioterapia um pouco mais. Não só fisioterapia, mas os cursos da área da saúde que são muito práticos não têm como você fazer em EAD (D2).

Os demais entrevistados (60%) mostraram-se desfavorável a formação integral em EAD, mas concordaram que algumas disciplinas podem ser ministradas nessa modalidade, assim como preconiza o Ministério da Educação. Estes docentes elencaram como potencialidades existentes nessa forma de ensino: possibilidade de interação com o mundo digital, ensino complementar a formação presencial, metodologia ativa e oferecimento de facilidade e comodidade na administração do tempo. Este fato fica claro nas falas abaixo:

[...] essas modalidades em EAD podem casar-se muito bem para alguns outros cursos, mas, esses em que você tem envolvimento e que tem a área humanista, que tem a sensibilização e tem a visão do paciente como um todo; eu acho que dificilmente pode ser compreendida e ser executada em EAD (D5).

Nós temos ainda uma sociedade que não está familiarizada com o sistema de Ensino a Distância, que é o sistema semipresencial. Então, isso leva a um amadurecimento que ainda está por ocorrer (D3).

As potencialidades e fragilidades do EAD citadas pelos docentes estão expostas no quadro 1.

Quadro 1. Percepção dos docentes do Curso de Fisioterapia sobre potencialidades e fragilidades do Ensino à Distância

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Atual era digital vivenciada e interação com o mundo digital • Constitui uma modalidade de ensino complementar • Metodologia ativa • Facilidade e comodidade na administração do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desumaniza a formação • Não se aplica a cursos da saúde devido a praticidade dos cursos • Priva o aluno da interação com o professor/colegas e pacientes • Impossibilita a avaliação do aprendizado do aluno

Fonte: Autoria própria.

O crescimento do EaD no Brasil e no mundo é uma realidade na educação atual, que apresenta algumas potencialidades, como a flexibilidade, acesso em regiões remotas e a autonomia dada ao aluno (LIMA, 2024). No entanto a expansão e aperfeiçoamento do ensino, juntamente com o emprego de modernos equipamentos não devem desvirtuar a relação paciente-fisioterapeuta regida pelo toque. A humanização da formação acadêmica do fisioterapeuta deve capacitá-lo a exercer suas funções e assistir o indivíduo de forma integral, não só a partir de um olhar técnico, mas em uma ótica multidimensional, enxergando-o como um ser social, ético e humano (SILVA; SILVEIRA, 2011).

A Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia (ABENFISIO), em sua Carta de Repúdio à modalidade EAD para curso de graduação em Fisioterapia, cita as razões pelas quais tal modalidade de ensino se torna inaplicável em fisioterapia, indicando que o próprio perfil profissional preconizado pelas DCN's inviabilizam sua administração, uma vez que, o ato de cuidar de seres humanos envolve a necessidade de articulação tanto de saberes teóricos, práticos, quanto da capacidade de estabelecer relações interpessoais e de trabalho em equipe. Isto exige a vivência de situações reais e em diferentes cenários durante a graduação, a fim de que ao final da formação acadêmica, o profissional esteja apto a oferecer uma assistência de qualidade e humanizada (ABENFISIO, 2017).

3.2.3. Formação direcionada à Atenção Básica à Saúde

Nesta terceira categoria foram abordadas a necessidade de uma formação voltada para a atuação na ABS, referindo-se as disciplinas ministradas que possibilitam a compreensão da integralidade, do Sistema Único de Saúde (SUS) e da saúde coletiva.

Com relação as disciplinas do currículo que abordam a integralidade, 04 (40%) docentes acreditam que todas as disciplinas deveriam ter essa abordagem, possibilitando uma compreensão mais global do corpo humano e, conseqüentemente, do indivíduo. Outros 04

(40%) consideraram ser a disciplina de Saúde Coletiva a que melhor possibilita esta visão, uma vez que aborda o indivíduo dentro do contexto da realidade em que ele está inserido. Os demais (20%) elegeram as disciplinas aplicadas, sociologia e psicologia como sendo as que proporcionam esta visão integral do indivíduo. As falas abaixo expõem essas informações:

Todas as disciplinas deveriam pensar no indivíduo de forma global. Essa coisa fragmentada, de nos primeiros semestres estudar as disciplinas básicas e depois as aplicadas e não lincar essas disciplinas acaba gerando essa formação fragmentada [...] (D1).

[...] eu acho que a disciplina que mais nos ajuda a ver o indivíduo como uma pessoa integral com certeza é a disciplina de Saúde Pública/Saúde Coletiva, porque eu acho que com ela você trabalha a família, você trabalha o indivíduo, você trabalha você mesmo, você vê o contexto em que aquela pessoa está inserida. Então eu acho que é a disciplina que mais integra o indivíduo como um todo[...] (D9).

Quanto às questões que considerava a inserção do fisioterapeuta na ABS, todos os professores entrevistados consideraram fundamental essa inserção e ressaltaram que o SUS é atualmente a porta de entrada para o fisioterapeuta no mercado de trabalho. Foi destacado que a inclusão do fisioterapeuta na ABS acarreta redução de gastos com internações, mas que ainda existe uma dificuldade devido a formação de base, sendo necessária a introdução precoce do aluno nesse campo para que ele seja capacitado a atender na ABS, bem como a interação conjunta e articulada com os demais profissionais que compõem a equipe de saúde.

[...] eu considero um campo amplo, embora acredite que sejamos pouco reconhecidos. Somos eminentes, estamos recém inseridos nesse contexto da saúde pública, principalmente em referência ao SUS. O fisioterapeuta ainda não sabe muito bem qual papel ele vai ter dentro da Estratégia Saúde da Família, dentro da atenção primária porque toda a formação dele é muito para reabilitação a nível secundário e terciário, não necessariamente primário. Eu acho fundamental. O fisioterapeuta tem muito a contribuir, mas é necessário mudar as Diretrizes realmente para que a formação aconteça em um outro contexto e o próprio fisioterapeuta, a pessoa que está se formando, consiga se enxergar dentro desse eixo que é a Saúde Coletiva (D8).

Sobre este aspecto, considera-se que a superação da segmentação na atenção à saúde deve ser efetivada mediante a interação e articulação das disciplinas curriculares, já que a articulação dos conteúdos disciplinares impulsiona e amplia o conhecimento, resultando, assim, na aproximação dos saberes (SUMIYA, 2014). Para isso, desde o início da formação acadêmica, o estudante já deve estar familiarizado e apto a lincar as áreas de conhecimento específicas da formação à sua atividade profissional, articulando o ensino, prática, teoria e a comunidade, favorecendo uma formação diferenciada e de qualidade (MARCARENHAS; FROTA, 2012). Ao mesmo tempo, faz-se necessário um olhar ampliado e em consonância com

o SUS também nas disciplinas específicas da formação em fisioterapia (LIMA; CARVALHO, 2021).

Segundo Borges (2016), o fisioterapeuta ainda não possui um papel representativo dentro da equipe de saúde básica, sendo seu papel atrelado e limitado ao setor terciário de atendimento. Teixeira (2014) acrescenta que as dificuldades de inserção na rede de ABS encontrada pelo fisioterapeuta são frutos da indefinição das suas atribuições, reduzindo o seu campo de atuação. Por outro lado, Souza et al (2015) indicam que a inserção do fisioterapeuta na Rede de ABS contribui positivamente na construção de um Sistema de Saúde ideal, atuando diretamente no controle dos riscos à saúde da população e favorecendo o acesso ao serviço, fato que reduziria o número de doenças previsíveis e o sobrecarregamento do SUS.

Neste sentido, as DCN's de fisioterapia demandam uma formação alinhada ao SUS em que o egresso seja capaz de atuar nos três níveis de atenção à saúde, de forma multi ou interprofissionalmente (LIMA; CARVALHO, 2021). Para isso, faz-se necessário promover a formação de fisioterapeutas cada vez mais crítico-reflexivos, ativos e protagonistas na construção de seus conhecimentos, que possam atuar conforme os princípios dos sistemas de saúde e atender às necessidades da população, em especial, na ABS (SILVA; FERRETTI; PRECIOSA, 2023).

Nesta perspectiva, destaca-se a importância de práticas fisioterapêuticas na ABS, desenvolvendo atividades tanto individuais quanto coletivas, nas diferentes fases da vida, isto é, saúde da criança, do adulto e do idoso, com intervenções socioeducativas, preventivas e de promoção da saúde (RIANI; TUTRUT, 2020). Isto porque considera-se que a inserção precoce dos estudantes no contexto da ABS facilita a compreensão do funcionamento do SUS, o aprender na prática e o trabalho em equipe (KASPER et al., 2022).

Ao mesmo tempo, deve-se garantir que a qualidade de ensino não seja prejudicada com o avanço atual do ensino em EAD, capaz de proporcionar formação acadêmica em regiões mais distantes e necessitadas do Brasil, favorecendo a democratização do acesso ao ensino superior no país (PEREIRA, 2023). Assim, os currículos de Fisioterapia devem integrar teoria, evidência e prática em aprendizagem contínua e crescente na Graduação. Para isso, mesmo na modalidade em EAD, as IES precisam contar com laboratórios adequados e campos de práticas diversificados para implementar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, como a “simulação ou estudos de casos clínicos”, visando a formação profissional adequada (SILVA; FERRETTI; PRECIOSA, 2023).

4. CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos no presente estudo, pode-se perceber que para a maioria dos docentes, a formação em fisioterapia vem sofrendo constantes modificações ao longo de seus quarenta e oito anos de reconhecimento como curso da área da saúde. Ficou evidente nas falas dos docentes à necessidade de se repensar sobre a formação desse profissional, bem como o abandono do antigo modelo tecnicista e a construção de um novo perfil profissional, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o favorecimento de um atendimento globalizado. Sendo a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Fisioterapia, um importante ato neste processo.

Ao mesmo tempo, os docentes repudiam a formação 100% EAD para o curso de fisioterapia, por percebê-la como um entrave para a formação de um profissional crítico-reflexivo e humanizado. No entanto, aponta-se algumas potencialidades desta modalidade, como a democratização do ensino superior em um país desigual.

Ressaltou-se ainda, a importância da inserção do fisioterapeuta na atenção básica, uma vez que sua inclusão na equipe de saúde, embora ainda seja restrita, é de total importância para assegurar o oferecimento de um serviço de Saúde integral e de qualidade.

Assim, a presente pesquisa possibilitou identificar que o aperfeiçoamento do processo de formação acadêmica do fisioterapeuta é uma constante e demanda uma articulação entre teoria e prática, através da utilização precoce de situações problemas e inserção dos alunos nos contextos dos serviços de saúde, que possa colaborar para a formação de indivíduos conscientes e politizados.

REFERÊNCIAS

- ABENFISIO, Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia. **Carta de Repúdio à modalidade ead para cursos de graduação em fisioterapia**, 12 de jul. 2017. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/>. Acesso em: 19 nov. 2024
- BERTONCELLO, D; PIVETTA, H. M. F. Diretrizes curriculares nacionais para a graduação em fisioterapia: reflexões necessárias. **Ensaio Teórico. Cadernos de educação, saúde e fisioterapia**, v. 2, n. 4, p. 71-84, 2015.
- BISPO JUNIOR, J. P. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **História, Ciência, Saúde**, v. 16, n.3, p.655-668, 2009.

- BORGES, K. P. **A formação do fisioterapeuta na perspectiva das diretrizes curriculares nacionais e das competências no âmbito da promoção da saúde**. Tese (doutorado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2016.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Fisioterapia**, Resolução nº 4, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de mar. 2002. Seção 1, p. 11.
- CONDRADE, T. V. L. et al. Humanização da saúde na formação de profissionais da Fisioterapia. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 25-35, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KASPER, M. J. et al. Atenção Primária como cenário de prática e aprendizagem na formação de fisioterapeutas no Brasil: percepção de estudantes, profissionais e usuários. **Interface** (Botucatu). V. 26, e210508, 2022.
- LIMA, T. M. de. Os desafios do Ensino à Distância (EaD). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e6619, 2024.
- LIMA, E. S.; CARVALHO, V. Protagonismo discente na formação em fisioterapia: experiência de um centro acadêmico à luz das diretrizes curriculares nacionais. **Cadernos de educação, saúde e fisioterapia**, v. 8, n. 17, 2021.
- MARCARENHAS, M. E. C; FROTA, F. H. S. Currículo e formação no ensino superior público: um estudo sobre a formação do profissional fisioterapeuta na Universidade do estado do Pará- UEPA diante das exigências de mudanças no currículo do curso de fisioterapia. **Revista Conhecer**, v. 1, n. 5, 2012.
- OLIVEIRA, G. C. C. **Emergência de realidades no ensino superior da saúde: atos e vozes da área de fisioterapia nas diretrizes curriculares nacionais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- OLIVEIRA, G. R. et al. Os períodos de evolução da fisioterapia esportiva no futebol Latino-Americano. **Revista InterScience Place**, ano 2, n. 7, 2009.
- PEREIRA, W. F. A. Transformação educacional: o ascendente ensino a distância no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.9, n.12, 2023.
- PIMENTEL, D. M; SILVA, C. C; NETO, E. A. L. Bases metodológicas da formação em Fisioterapia: discutindo o distanciamento entre os processos de formação e o trabalho na atenção básica à saúde. **Tempus, actas de saúde colet**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 47-65, 2016.
- RIANI, P. L. K.; TUTRUT, E. M. P. Fisioterapia na Atenção Primária: experiência de estágio curricular em Barbacena/Minas Gerais. **Braz J Dev.**, v. 6, n.10, p. 75421-7, 2020.

- RIGO, N. R. et al. História da fisioterapia no Alto Uruguai gaúcho: memórias de uma fisioterapeuta. **Vivências**, v. 20, n. 41, p. 433–445, 2024.
- RIGONATTO, C. C. M. B; MORAES, M. A. A. Humanização: percepções dos estudantes de fisioterapia e usuários. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.12, n.2, p.177-186, 2014.
- SILVA, D. S; SILVEIRA, M. F. A. A humanização e a formação do profissional em fisioterapia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.16, n. 1, p. 1535-1546, 2011.
- SILVA, M. R; FERRETTI, F.; FERNANDES, P. Atividades práticas no processo de formação em Fisioterapia no Brasil e em Portugal: olhar de docentes e gestores. **Interface**; v. 27: e210817, 2023.
- SUMIYA, A.; JEOLAS, L. S. V. Processos de mudança na formação do fisioterapeuta: as transições curriculares e seus desafios. **Revista Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, p. 47-53, 2010.
- SUMIYA, A. **A fisioterapia com a prática híbrida, as mudanças do currículo e o perfil profissional**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Saúde) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociência de Rio Claro, 2014. Disponível em <<http://handle.net/11449/122130>>.
- TEIXEIRA, R. F. **Tendências de mudanças em um curso de graduação em fisioterapia de Alagoas**. 2014. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.
- ZANOTELLI, G. A. **A relação dialógica na prática clínica do profissional fisioterapeuta e a visão integral do sujeito-paciente**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CAPÍTULO V

RELATO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO ESTÁGIO DE BACHARELADO I, EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

REPORT OF PRACTICAL ACTIVITIES IN THE BACHELOR'S INTERNSHIP I, IN BIOLOGICAL SCIENCES

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-5

Henrique Araújo de Macedo¹
Isane Vera Karsburg²

¹ Graduando do curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

² Doutora e Professora em Genética e Melhoramento. Programa de Pós-Graduação em Genética – UFV

RESUMO

O documento a seguir propõe relatar a experiência vivida por um acadêmico do curso de Ciências Biológicas em decorrência da prática de Estágio de Bacharelado I, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Assim, analisa-se as atividades de botânica desenvolvidas em três ambientes distintos sendo o Orquidário Alta Florestense¹, Laboratório de Citogenética e Cultura de Tecidos Vegetais² e Viveiro Municipal de Alta Floresta³. Nesse contexto, observa-se às práticas realizadas com diferentes plantas nesses três cenários de estudos, no orquidário foram contempladas atividades de tratamentos culturais de diferentes formas desde irrigação, manejo e organização de invertebrados como orquídeas, cactos e outras espécies botânicas. Por outro lado, no laboratório coordenado pela Dr^a Isane Vera Karsburg, trabalhou-se a micropropagação de *Catsetum* sp., in vitro, uma técnica de pesquisa botânica usualmente conhecida em laboratórios dessa natureza. Nesse sentido, foi realizado e/ou preparado o meio de cultura artificial, experimento científico que dará vida à germinação das sementes da espécie suscitada. Finalmente, no Viveiro Municipal de Alta Floresta, foi realizada a produção de mudas de espécies arbóreas para cumprimento de projeto ambiental. Deste modo, adubou-se várias sementes buscando aclimatá-las nesse espaço tendo como resultado o crescimento de mudas, que seriam reflorestadas em áreas degradadas no referido município. Em suma, o Estágio de Bacharelado I é um componente curricular da grade de ensino do curso de Biologia, presente no campus de Alta Floresta, cujo seu objetivo é promover, nos acadêmicos, habilidades, técnicas e autonomia para às vivências do mercado de trabalho em decorrência das Ciências Biológicas.

Palavras-chave: Estágio. Botânica. Atividades. Tratamentos Culturais.

ABSTRACT

The following document aims to report the experience of a Biological Sciences student during his Bachelor's Degree Internship I at the State University of Mato Grosso (UNEMAT). Thus, the botany activities developed in three different environments are analyzed: the Alta Florestense Orchid Garden¹, the Cytogenetics and Plant Tissue Culture Laboratory², and the Alta Floresta Municipal Nursery³. In this context, the practices carried out with different plants in these three study scenarios are observed. In the orchid garden, cultural treatment activities were carried out in different ways, including irrigation, management, and organization of undesirable species such as orchids, cacti, and other botanical species. On the other hand, in the laboratory coordinated by Dr. Isane Vera Karsburg, the micropropagation of *Catsetum* sp. was worked on in vitro, a botanical research technique usually known in laboratories of this nature. In this sense, an artificial culture medium was created and/or prepared, a scientific experiment that will give life to the germination of the seeds of the species raised. Finally, in the Municipal Nursery of Alta Floresta, the production of seedlings of tree species was carried out to fulfill an environmental project. Thus, several seeds were fertilized in order to acclimatize them in this space, resulting in the growth of seedlings, which would be reforested in degraded areas in the aforementioned municipality. In short, the Bachelor's Internship I is a curricular component of the Biology course curriculum, present at the Alta Floresta campus, whose objective is to promote, in students, skills, techniques and autonomy for the experiences of the job market resulting from Biological Sciences.

Keywords: Internship. Botany. Activities. Cultural treatments.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio de Bacharelado, é um instrumento acadêmico que é utilizado pelos Institutos de Ensino Superior (IES) como didática de ensino prático de alguns cursos curriculares presentes nas Universidades, embora os programas de estágios não serem exclusivos da órbita educacional, isto é, empresas e outros conglomerados utilizam-se desse mecanismo como forma de preparo de grupos para a iniciação da vida profissional (MARINELLI, 2005).

Nesse viés, e se tratando dos IES, os programas de estágios estão intitulados de duas linhas, isto é, dois segmentos de ensino-aprendizagem sendo no ramo das licenciaturas e no campo dos bacharéis.

Assim, as atividades desenvolvidas nesses programas possibilitam ao corpo discente novas perspectivas de aprender, na prática, conteúdos teóricos, que em sala se tornam limitantes ao seu universo. Além disso, o Estágio é uma porta de entrada para o mercado de trabalho, segundo Sposito (2009), as empresas estão cada vez mais seletivas e exigindo uma mão de obra qualificada, empregar nos currículos do ensino superior a exigência de estágio, só amplia os caminhos que os estudantes precisam após a conclusão da vida acadêmica.

Com base nisso, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), oferta em sua matriz de ensino, a obrigação de realização de Estágio tanto de licenciatura como de bacharel (PROEG, 2024). Os acadêmicos, segundo as normas do curso que estão matriculados, precisam cumprir determinada carga horária de atividades em campo para aprimorarem o currículo e desenvolverem capacidade de iniciativa frente às disciplinas e/ou campos de atuação dos quais seguirão no futuro.

O Campus Universitário de Alta Floresta, atualmente, oferece quatro cursos de graduação para a população sendo (I) Bacharelado em Direito (noturno); (II) Bacharelado em Engenharia Florestal (matutino); (III) Bacharelado em Agronomia (integral) e (IV) Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (noturno) (UNEMAT, 2024).

Em vista disso, os estudantes de Ciências Biológicas, em consonância com o Ementário Curricular, precisam, necessariamente, desenvolver atividades por meio de Estágio, que nesse caso, são oferecidos da seguinte maneira pelo campus:

Tabela 1. Estrutura e organização dos estágios da UNEMAT – Alta Floresta.

Quadro de Estágios do Curso de Ciência Biológicas do Campus de Alta Floresta		
Semestre	Modalidade	Carga Horária
6° período	Estágio de Bacharelado I	180 horas
6° período	Estágio de Licenciatura I	60 horas
7° período	Estágio de Licenciatura II	120 horas
8° período	Estágio de Licenciatura III	120 horas
9° período	Estágio de Licenciatura IV	120 horas
10° período	Estágio de Bacharelado II	180 horas

A partir disso, os estudantes matriculados no Estágio Supervisionado de Bacharelado I, a livre escolha de cada acadêmico, deve escolher um laboratório da unidade, laboratórios de pesquisa particular ou qualquer outro centro que trata de meio ambiente e biodiversidade para a realização da carga horária mencionada como requisito para aprovação na disciplina e uma vez escolhido esse ambiente, necessita assinar alguns documentos para efetivar o estágio como ofício, termo de compromisso, ficha de presença, registros fotográficos das atividades analisadas e outros dispositivos que assegure o devido cumprimento estabelecido no currículo do curso.

Portanto, neste presente documento, consta o relato dessas atividades desenvolvidas no Laboratório de Citogenética e Cultura de Tecidos Vegetais, da UNEMAT, supervisionado pela Dr^a. Prof^a Isane Vera Karsburg, onde é responsável, também, pelo Orquidário Altaflorestense. Ademais, vale mencionar que o Viveiro Municipal de Alta Floresta também foi cenário para cumprimento das atividades de estágio, em todos esses recintos constatou-se recursos para o fomento de atividades acadêmicas voltados para vários segmentos de ensino que vão desde a genética até o artesanato de materiais recicláveis com vistas à importância da educação ambiental.

Deste modo, o relato objetiva mostrar quais atividades foram trabalhadas, expondo explicações científicas do manejo e outras práticas que deram vida a este material, vale dizer que das 120 horas executadas, uma parte aconteceu em ambiente interno (Laboratório) e outra parte em ambiente externo (Orquidário). Por fim, documentos, registros fotográficos e outras informações serão mostradas ao longo desse relatório como forma de comprovação de tudo que será mostrado aqui.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAIS:

Exibir todas as tarefas, ocupações e obrigações do Estágio Supervisionado de Bacharelado I, associado com fotografias e outros meios de modo que venha tornar viável o entendimento do que se pretende analisar neste relatório.

3. OBJETIVO ESPECÍFICOS:

- Ponderar a didática das atividades e como foram conduzidas;
- Apresentar, por meio de registro fotográfico, o desenvolvimento das tarefas com legendas curtas e explicativas;
- Salientar os pontos positivos e negativos de maneira justa e imparcial destacando carga horária, local, supervisor e outras observações.

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO ESTAGIÁRIO

O Estágio Supervisionado de Bacharelado I iniciou-se no mês de agosto de 2024, nesse primeiro momento fora explicado, pela supervisora de campo, quais atividades o laboratório e o orquidário produzem, ela falou de modo geral para que o estagiário pudesse ter uma visão ampla do espaço e das tarefas seguintes que seriam desempenhadas.

Após esse momento de troca de informações, a primeira demanda aconteceu no ambiente externo da UNEMAT (Orquidário Altaflorestense), naquele período, a atividade proposta versava sobre produção e irrigação de mudas de Suculentas e *Cyrtopodium cachimboesi*.

Nesta linha, a supervisora designou que o estagiário cultivasse as folhas de suculenta, assim o estudante coletou do ramo dessa espécie as folhas e alojou em um pote transparente com substrato, as folhas foram depositadas em ordem para que não interferisse na produção dos filetes das raízes, uma vez que esse era o propósito do cultivo. Finalizado esse momento, o estudante cobriu o pote para que as folhas ficassem úmidas e assim pudessem gerar o membro vegetal citado.

Adiante, a segunda atividade foi tratar de algumas mudas de *Cyrtopodium cachimboensi*, que se desenvolveu da seguinte forma, com a ajuda de uma tesoura de poda, foram removidas dos vasos algumas dessas plantas e tratou das raízes cortando parte dessa região. Nesse sentido, fora descartado a parte que se encontrava ressecada e também o excesso de adubo. Após esse manejo, foi direcionada para um novo vaso e adicionado um

novo substrato que foi feito pelo estágio, depois disso, os vasos foram reservados dentro do orquidário e regados com água corrente.

Figura 1. Potes transparentes com as folhas de suculenta.



Figura 2. Trato dos ramos de suculenta.



Figura 3. Manejo de *Cyrtopodium cachimboesi*



Figura 4. Rega de *Cyrtopodium cachimboesi*



A seguir, o orquidário possui uma gama de plantas em seu estuário, o principal cuidado em manter as espécies ativas se concentra na irrigação destas mudas. Com base nisso, a irrigação é o principal manejo para a efetivação dos cuidados de todas as amostras.

Assim, as mudas de plantas ficam organizadas em forma de corredores, o qual classifica-se lado direito e lado esquerdo. Então, a atividade foi iniciada com a irrigação do lado direito, o qual foram regadas todas as mudas localizadas nesse respectivo lado, inclusive as das mesas e os vasos do chão, entre as mesas têm-se os corredores que se usa de suporte para percorrer entre uma e outra, seja para regar ou desenvolver qualquer outra atividade. As plantas do lado esquerdo, encontram-se as mudas suspensas por correntes, uma estratégia didática de alocar o maior número de plantas, que são cultivadas em recipientes de garrafa pet. A professora desenvolve esse modelo de cultivo pensando na educação ambiental e no ciclo de vida dos produtos, sobretudo, os de plástico, focado na responsabilidade ambiental. As mudas foram irrigadas a tarde toda, a atividade requer muita atenção para não danificar as espécies mais frágeis.

Figura 5. Rega dos vasos de orquídeas.



Figura 6. Acervo de amostras das plantas cultivadas nas mesas.



Figura 7. Irrigação das mudas.



Figura 8. Acervo de amostras das plantas cultivadas sob correntes suspensas



Prosseguindo, dentre as atividades mais produzidas, os tratos culturais se mostraram as que mais demandaram horas. Conforme isso, houveram diferentes linhas de manejos e atenção.

Acerca disso, certo dia, foram preparados alguns vasos de plantas sendo Cactos, *Cyrtopodium cachimboesi* e Bromélia, o substrato utilizado fora produzido com matéria orgânica presente no orquidário, limpeza de raiz e vasos de diferentes tamanhos sucederam o bom desenvolvimento da tarefa.

Por fim, fora aplicado uma solução de fertilizante chamada Petters 9:40:10, que tem como função auxiliar no processo de desenvolvimento dos brotos das raízes de *Cyrtopodium cachimboesi*, colocar cinco gotas do fertilizante em um vasilhame com água corrente e misturar a solução, após isso, fora utilizado uma bomba de pressão de pequeno porte para pulverizar as espécies que estavam armazenadas em bandejas.

Figura 9. Preparação de substrato.



Figura 10. Trato das raízes.



Figura 11. Vasos prontos para serem armazenados no orquidário.



Figura 12. *Cyrtopodium cachimboesi* sendo irrigado com o fertilizante.



Figura 13. Bomba com a solução.



Figura 14. *Cyrtopodium cachimboesi*.



Por outro lado, dentre as demandas trabalhadas em ambiente interno, isto é, no laboratório de citogenética, mostra-se a produção de mudas de *Catasetum* através de propagação *in vitro*. A Micropropagação de *Catasetum in vitro*, é uma técnica eficiente de semeadura de orquídeas, que acontece por meio de recursos artificiais de nutrição objetivando, assim, novas maneiras de germinação e crescimento desta e outras espécies que após atingidos seus resultados são removidos dos recipientes e utilizados para o fomento de pesquisas acadêmicas.

Com relação à atividade laboratorial, alguns instrumentos indispensáveis foram cruciais para o desenvolvimento como capela de fluxo laminar, carvão em pó ativado, água de coco, fertilizante B&G, ágar, água sanitária, álcool, sem contar objetos mecânicos como bisturi, pinças e outros equipamentos típicos desse ambiente.

De modo geral, foram realizados, naquele dia, 20 frascos para a propagação de sementes de orquídeas, toda a atividade fora acompanhada da supervisora de campo e finalizada em com louvor. Os frascos devidamente identificados foram reservados em prateleiras e serão revisitados após uma boa parcela de tempo para análise dos resultados e prosseguimento de pesquisas em microscópio com os indivíduos germinados.

Figura 14. Preparação da solução que servirá de base para a germinação das sementes.



Figura 15. Corte da cápsula de *Catasetum sp.*, em capela de fluxo laminar.



Figura 16. Identificação dos frascos onde germinarão as sementes de *Catasetum sp.*



Figura 17. Acondicionamento dos frascos com germinação *in vitro* de *Catasetum sp.*



Figura 18. Cápsulas de *Catasetum* sp. cortadas longitudinalmente.



Figura 19. Frascos com as sementes após o preparo de propagação em fluxo laminar.



Mais para frente, certa atividade foi o retorno de irrigação de todo o orquidário, embora o lado direito do espaço tenha sistema de inspeção, o lado esquerdo precisa ser regado manualmente.

Deste modo, a atividade desse dia foi catalogar as espécies mais secas e /ou desidratadas e regar com a mangueira. Outrossim, foram as mudas pulverizadas com fertilizante, essa atividade decorre da importância em manter as mudas longe dos ataques de pragas e evitar a contaminação de doenças nos tecidos vegetais. Deste modo, utilizou-se uma bomba de pressão para manejar o fertilizante, priorizando sempre a base da muda.

Figura 20. Irrigação das mudas com mangueira.



Figura 21. Bomba utilizada para pulverização de todo o orquidário.



Figura 22. Pulverizando o orquidário (I).



Figura 23. Pulverizando o orquidário (II).



Dentre tantos processos conhecidos para a produção de germinação de raiz, o mercado oferece uma gama de produtos que aceleram o processo de crescimento de parte desses vegetais. Nessa linha, o Orquidário Altaflorestense faz usos de alguns enraizadores com o objetivo de análises para a produção de atividades de divulgação científica, que lá na frente,

podem ser utilizadas para fins de pesquisas como teses de mestrado e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Assim sendo, uma das atividades a serem cumpridas em face do estágio versava sobre o teste de crescimento de raízes por meio de enraizadores em pó e líquido em estacas de plantas cultivadas na propriedade da Universidade. Neste sentido, utilizou-se o enraizador em pó da marca ANZ nas estacas de amora, romã e rosa do deserto.

Esse tipo de enraizador, por ser mais economicamente viável, é muito utilizado nas culturas em geral, pois ele, ao se misturar com o substrato úmido, demora para se incorporar na fibra da estaca, rico em hormônio, a integração perdura dias até o primeiro sinal de germinação dessa raiz.

Por outro lado, o enraizador líquido, da marca “rootz”, foi adicionado nos substratos das estacas figo, romã e amora. Esses enraizadores, diferentes do primeiro citado, penetram com mais facilidade na estaca e no substrato, a aplicação se dá de maneira técnica, pois o excesso de dosagem pode comprometer o tempo de germinação da raiz nessas estacas.

Figura 24. Preparando o substrato das estacas.



Figura 24. Depositando o enraizador líquido no substrato.



Figura 25. Amostra das estacas com enraizador líquido.



Figura 26. Amostra das estacas com enraizador em pó.



Adiante com os tratamentos culturais inerentes às orquídeas do tipo *Catasetum sp.* A supervisora propôs uma missão de recuperação das amostras que estavam suspensas nas correntes, onde consistia na troca dos substratos. Assim, essa atividade demandou alguns dias até a devida finalização, visto que o acervo tem mais de duzentas amostras, para isso, um novo substrato fora preparado contendo terra de jardinagem, carvão e cascas secas de castanhas, a mistura desses três componentes garante maior probabilidade de crescimento as raízes dessa orquídea, além de prevenir contra ataques de pragas.

O objetivo dessa ação gira em torno de ações, no futuro, com essas espécies na fase adulta, uma vez que a supervisora do orquidário utiliza essas orquídeas para vendas, manutenção do orquidário e atividades de pesquisas de cunho acadêmico, após todas as raízes crescerem nesses primeiros potes suspensos por correntes, serão remanejados para outro lugar para darem lugar a novos vasos dessas e outras espécies.

Figura 27. Preparando os vasos com o novo substrato (I).



Figura 28. Preparando os vasos com o novo substrato (II).



Figura 29. Preparando os vasos com o novo substrato (III).



Figura 30. Preparando os vasos com o novo substrato (IV).



Figura 31. Preparando os vasos com o novo substrato (V).



Figura 32. Preparando os vasos com o novo substrato (VI).



Figura 33. Preparando os vasos com o novo substrato (VII).



Figura 34. Preparando os vasos com o novo substrato (VIII).



Figura 35. Depositando os vasos prontos nas correntes (acervo).



Figura 36. Vaso pronto para a germinação de raiz.



Em uma segunda etapa de tratamentos culturais, a atividade de preparação de raízes voltou a acontecer após a última realizada, onde tinha um objetivo de cultivar as plantas para serem comercializadas no evento que seria realizado pela UNEMAT em comemoração ao Dia do Biólogo.

Assim sendo, e em observância desse propósito, muitos vasos foram adubados com o mesmo substrato da primeira vez, pois a reutilização é uma ação necessária uma vez que evita o desperdício de substratos.

Figura 37. Preparação dos vasos de plantas.



Figura 38. Preparação dos vasos de plantas.



Figura 39. Amostra de algumas das plantas, uma variedade de espécies (I).



Figura 40. Amostra de parte das plantas, uma variedade de espécies (II).



Além das demandas que acontecem no orquidário e no laboratório, a professora e supervisora deste estágio também participa direta ou indiretamente de atividades de extensão em nome da Universidade, esse tipo de ação é importante para a comunidade

acadêmica porque visa estender os conhecimentos e recursos produzidos dentro das IES para além de seus muros, beneficiando diretamente a sociedade.

Em consonância com o supracitado, parte das horas de estágio foram cumpridas no viveiro municipal da cidade, na ocasião, mudas de sementes arbóreas e frutíferas foram adubadas em saquinhos plásticos e reservados em canteiros do viveiro para, após o nascimento das raízes, as mudas foram utilizadas como parte de um projeto de reflorestamento em fragmentos degradados da cidade, o nome do projeto é intitulado “Nascentes Verdes”, leva esse título porque essas mudas que estão sendo aclimatadas no viveiro serão plantadas em áreas próximas de nascentes.

A execução da atividade foi adubação de sementes de Cacau (*Theobroma cacao*), Caju (*Anacardium occidentale*), Urucum (*Bixa orellana*), Ingá (*Inga spp*), Ipê (*Tabebuia spp*) e outras variedades. Ademais, essa ação contou com participação da comunidade acadêmica, todos empenhados na produção de mudas, em suma, a atividade é uma ação de extensão de cunho ambiental, onde o meio ambiente é o principal alvo.

Figura 41. Preparo dos saquinhos para plantio de sementes diversas.



Figura 42. Amostra de semente que foi utilizada para plantio.



Figura 43. Caixaote de mudas prontas para serem depositadas no canteiro.



Figura 44. Registro do canteiro onde foram armazenadas as mudas produzidas.



Figura 45. Alocando as mudas no canteiro.



Figura 46. Preparação do substrato.



No mês de setembro, especificamente no dia 3, é comemorado o dia do biólogo. Nesse contexto, a direção da UNEMAT preparou uma programação voltada para a comunidade, e com isso, parte dessa programação estava a cargo do Orquidário, o qual tinha por objetivo vender mudas de plantas trabalhadas e/ou cultivadas ao longo do estágio, e assim aconteceu durante todo o dia 3 de setembro, o Orquidário vendeu muitas mudas entre orquídea, cactos e porta-trecos, o valor arrecadado é revertido em manutenção do espaço, visto que o mesmo está em pleno funcionamento há muito tempo.

Ações como essas são significativas tanto para atrair a comunidade acadêmica em conhecer o espaço e seus acervos como também colaborar na renda para as melhorias do espaço que é tão fundamental para a construção de atividades científicas.

Figura 47. Organização do Orquidário.



Figura 49. Exibição da tenda (I).



Figura 48. Tenda montada na frente do Orquidário com amostras de algumas plantas cultivadas no estágio.



Figura 50. Exibição da tenda (II).



O Laboratório de Citogenética e Cultura de Tecidos Vegetais atua nas linhas de diversas pesquisas da área de genética e melhoramento de plantas. Com isso, utiliza-se experimentos, métodos e técnicas envolvendo diversas espécies botânicas, como planta carnívora, frutíferas e outras árvores de diferentes portes.

Nesse sentido, as sementes produzidas pelas plantas também acabam se tornando, dentro deste laboratório, base para divulgação de trabalhos científicos, pois os recursos adotados no laboratório propiciam maneiras descentralizadas de aproveitamento de algumas

sementes, investigando e desenvolvendo ciência a partir da composição desses indivíduos seja pelo tecido, radícula, hipocótilo *in vitro* e outras estruturas morfológicas.

Com base nisso, uma das atividades cumpridas pelo estágio se voltou em torno das sementes de jatobá (*Hymenaea courbaril* L). A professora de campo determinou como tarefa, o tratamento dessas sementes e manipulação que ocorrerem por meio de duas etapas, sendo a extração da polpa, que foi reutilizada para fins culinários, bem como lixamento manual das sementes, pois assim lixadas para quebrar a dormência. A segunda etapa constituiu de lixamento mecânico. Contudo, esse processo ocorreu por meio de máquina elétrica, o atrito da máquina com a semente rompia a casca/testa e tornava exposta a região por onde sairá a raiz, vale dizer que essa região possui coloração esbranquiçada.

A etapa do estágio citada, envolvendo a semente de jatobá, tem como base a produção de mudas no orquidário, por essa razão, foi fundamental a quebra de dormência das sementes, pois com esse método, a germinação ocorre em 10 dias ao invés de 30 dias quando não há a quebra de dormência. Deste modo, uma vez que as mudas estiverem germinadas, serão plantas em nascentes no perímetro urbano de Alta Floresta.

Figura 51. Lixamento da semente de jatobá (I).



Figura 52. Lixamento da semente de jatobá (II).



Figura 53. Exposição das sementes de jatobá (I).



Figura 54. Exposição das sementes de jatobá (II).



Figura 53. Lixamento das sementes de jatobá com maquinário (I).



Figura 54. Lixamento das sementes de jatobá com maquinário (II).



A UNEMAT (Campus de Sinop), trouxe a público um projeto social que visa a promoção da educação por meio do fomento de projetos pedagógicos. Nesse viés, o campus mencionado desenvolveu a Olimpíada de Matemática, uma ação que busca nas escolas de ensino fundamental, estudantes como protagonistas da ação, ou seja, os alunos são agraciados com práticas que envolvam diretamente o ensino de matemática por professores da UNEMAT, por meio de diferentes aprendizagens.

Assim, o projeto suscitado se espalhou para outros campos como o de Alta Floresta, e os professores destes campos que tinham interesse em abraçar a ideia foram convidados a desenvolverem e programarem meios da promoção da matemática no recinto acadêmico para os estudantes da rede pública de ensino fundamental do município.

Nessa linha, a professora de campo idealizou, como parte de cumprimento de estágio, uma manhã de atividades voltadas para esse projeto, onde recebeu o corpo discente e puderam acompanhar a produção de sabão natural, a partir de produtos comuns do dia a dia dos alunos. Ademais, essa iniciativa busca nos estudantes, além de resolver problemas matemáticos envolvendo a receita do sabão natural como volume, peso, densidade, venda (matemática financeira) e outros, também visa despertar no público a importância da reutilização dos produtos que são descartados na natureza como o óleo de cozinha (principal ingrediente da receita) e uma vez descartado, pode acarretar graves problemas ambientais.

Logo, além deles aprenderem matemática condizente pelo método citado, aprendem também a educação ambiental voltada para a sensibilidade e a responsabilidade para com a natureza, essa conscientização mostra aos estudantes que tudo pode ser reutilizado e transformado em produtos usuais do dia a dia.

O sabão natural foi feito em dois modelos sendo líquido e sólido (sabonete), materiais como óleo de cozinha usado, cravo da Índia, óleo de coco para o sabonete e soda cáustica, todos os cuidados na produção e manipulação dos materiais químicos e físicos foram tomados, os alunos não estiverem expostos a risco biológicos garantindo, assim, a responsabilidade do laboratório e da instituição frente sua atividade produzida.

Figura 55. Preparo do óleo (I).



Figura 56. Mistura da solução do sabão líquido.



Figura 57. Preparo do óleo (II).



Figura 58. Resultado do sabonete produzido.



Figura 59. Estudantes da rede pública de ensino acompanhando a produção do sabão e sabonete.



5. SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Com base na experiência relatada, tenho como sugestão a desburocratização da parte que sucede as documentações para a realização do estágio, essa etapa é fundamental para o cumprimento das atividades. Entretanto, há documentos que já resumem informações de outro, a exemplo do ofício, as informações contidas nesse documento, já estão presentes no termo de compromisso.

Outra sugestão versa da remuneração, embora o estágio seja um requisito da grade do curso de Biologia e se torna obrigatória a sua realização, a UNEMAT poderia desenvolver maneiras de remunerar os estudantes por meio de incentivos inerentes a bolsas de estudos como forma de permanência das atividades iniciadas nos estágios de bacharel.

AGRADECIMENTOS

Agradecer o apoio e parceria da professora campo Isane Vera, esse estágio foi transformador e agregou muito em meu currículo graças ao apoio da docente citada, a todas as dicas e ensino em volto dos tratos culturais, bem como as técnicas de manejo em laboratório.

À Universidade do Estado de Mato Grosso, que através das políticas de ensino, garante acesso e possibilidade de aprimorar os conhecimentos por meio dos programas de estágio, a

aprendizagem absorvida por esse caminho desperta no acadêmico novas formas de encarar os desafios do curso e viabiliza novas práticas de aprender fazendo.

REFERÊNCIAS

DE SÁ FILHO, Athayde Leite et al. Hortas urbanas no Brasil: Evolução, desafios e perspectivas. **Journal on Innovation and Sustainability RISUS**, v. 12, n. 1, p. 30-44, 2021.

DIAS, Poliana Coqueiro et al. Estaquia e miniestaquia de espécies florestais lenhosas do Brasil. **Pesquisa florestal brasileira**, v. 32, n. 72, p. 453-453, 2012.

MARINELLI, Marcos. Um estudo exploratório sobre o estágio da governança corporativa nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios-RBGN**, v. 7, n. 19, p. 57-66, 2005.

MAY, André et al. Manejo e tratos culturais. 2012.

UNEMAT. **Pró-reitoria de assuntos estudantis**. Disponível em: <https://www.unemat.br/proeg/>. Acessado em 04/10/2024, às 15:19h.

SOUZA, A. V.; PEREIRA, A. Enraizamento de plantas cultivadas in vitro. 2007.

SPOSITO, Neusa Elisa Carignato. Estágio supervisionado de Ciências Biológicas: aproximações entre o legal e o real. 2009.

CAPÍTULO VI

ESCOLA E PSICOLOGIA: ENTRELAÇAMENTOS NECESSÁRIOS SCHOOL AND PSYCHOLOGY: NECESSARY INTERTWISTS

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-6

Gilmara Matias de Sousa¹
Elaine de Jesus Souza²

¹ Doutoranda em Bioquímica e Biologia Molecular (UFCA); mestra em Bioprospecção Molecular (URCA); Especialista em Educação Ambiental (URCA); Graduada em Ciências Biológicas (URCA); Pós-graduanda em Gestão Escola e Assessoria Pedagógica (UFCA); Graduanda em Psicologia (UNINASSAU).

² Pós-doutora em Educação pela UFBA; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Licenciada em Ciências Biológicas pela UFS. Líder do (Bio)Docências: Grupo de Pesquisas sobre Ensino de Ciências/Biologia.

RESUMO

A psicologia é uma ciência interdisciplinar que está numa interseção entre as ciências humanas, sociais, biológicas e as ciências da saúde e insere-se em vários setores da sociedade, sendo de primordial necessidade no ambiente escolar. A união entre a escola e psicologia é inevitável, para que a escola possua forças de integrar e alicerçar um ser humano saudável. A lei 13.935/2019 garante a presença de uma equipe multiprofissional da escola, incluindo o psicólogo escolar. Porém, as dificuldades no cumprimento dessa lei, deixam as escolas descobertas por esse serviço, assim, qual seria o profissional com lotação na escola que assumiria a função do/a psicólogo/a escolar? Diante dessa reflexão, o trabalho objetiva descrever e discutir um relato de experiência que mostra a vivência de uma professora na sua função escolar como Professora diretora de turma, tendo como resultado uma sobrecarga de trabalho docente, carga horária insuficiente e falta de formação para o cumprimento da atividade, correlacionado assim as funções (diretora de turma) como ações que poderiam ser desenvolvidas por um/a psicólogo/a escolar.

Palavras-chave: Equipe multiprofissional. Ambiente escolar. A psicólogo educacional.

ABSTRACT

Psychology is an interdisciplinary science that is at the intersection of the human, social, biological and health sciences and is present in various sectors of society, being of paramount importance in the school environment. The union between school and psychology is inevitable, so that the school has the strength to integrate and support a healthy human being. Law 13.935/2019 guarantees the presence of a multidisciplinary team in the school, including the school psychologist. However, the difficulties in complying with this law leave schools uncovered by this service, so which professional would be assigned to the school to assume the role of the school psychologist? In view of this reflection, the work aims to describe and discuss an experience report that shows the experience of a teacher in her school role as a class director, resulting in an overload of teaching work, insufficient workload and lack of training to carry out the activity, thus correlating the functions given to her (class director) as actions that could be developed by a school psychologist.

Keywords: Multidisciplinary team. School environment. Educational psychologist.

1. INTRODUÇÃO

A psicologia é uma ciência interdisciplinar que está numa interseção entre as ciências humanas, sociais, as biológicas e as ciências da saúde, devido a essas múltiplas atuações e maneiras de fazer, Bock et al. (2018) cunha o nome Psicologias, assim, as ciências psicologias possui vários objetos de estudo, a saber o comportamento, o inconsciente, a consciência, e o mais notável deles que é a subjetividade humana.

O ser humano dotado de sua subjetividade e como ser ativo em meio social passa por uma instituição chamada de escola, essa que além do repasse dos conteúdos acumulados entre as gerações tem também a incumbência de transformar vidas, de construir significações no sujeito para que esse possa promover melhorias na sua vida, na do próximo e no seu meio. Nota-se que a interseção entre escola e psicologia é inevitável, pois para que a escola possua forças de integrar e alicerçar um ser humano saudável, precisa da psicologia.

A psicologia inicia o percurso pela educação com a introdução dos testes psicométricos, que visavam quantificar a inteligência do ser, esse modelo de psicologia escolar foi definido como médico/clínico que replica os métodos positivistas das ciências médicas. Com o passar dos tempos esse modelo foi perdendo força e a psicologia escolar se volta para atuação no contexto social (Porto et al. 2019).

Nos anos 2000 se iniciam as discussões sobre a política pública para implementar a psicologia como forma obrigatória no ambiente escolar no Brasil, e depois de 19 anos, no ano de 2019 com a aprovação da lei 13.935/2019 o/a psicólogo/a passa a integrar a equipe multiprofissional da escola. Essa lei versa sobre as atribuições dos/as psicólogos/as nas equipes multiprofissional, tendo como foco a atuação para a melhoria do processo ensino e de aprendizagem, as intervenções na mediação de relação sociais e institucionais, e a importância do conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola para promoção das ações e planejamento do trabalho do psicólogo escolar (Brasil, 2021).

Entretanto, cabe algumas reflexões sobre a temática; de que modo as escolas públicas e privadas contam com uma equipe multiprofissional em suas rotinas pedagógicas e administrativas? E, como é feito o trabalho de uma/a profissional com lotação na escola que assumiria a função do/a psicólogo/a escolar?

Essas reflexões coadunam com o objetivo do referente trabalho, que pretende descrever e discutir um relato de experiência que mostra a vivência da primeira autora desse

trabalho, com sua função escolar como Professora diretora de turma e aponta para uma sobrecarga e falta de formação para o cumprimento da atividade, além de correlacionar as funções a ela dada como ações que poderiam ser desenvolvidas por um/a psicólogo/a escolar.

Assim, essa temática intercruza com a história de vida da primeira autora desse trabalho, que descreve sua trajetória de vida acadêmica e profissional nos parágrafos que seguem.

Eu nasci numa cidade pequena, no interior do estado do Ceará e ao longo na minha vida sempre fui uma menina curiosa que gostava muito das palavras. Lembro, que quando criança passava horas rabiscando o chão e com um livro na mão lia e relia pequenos textos. E, além da curiosidade pela escrita o outro me despertava um desenrolar na imaginação. Sempre ficava imaginando as possíveis situações que poderiam acontecer com a vida dos outros, me recordo que quando morria alguém na cidade eu ficava meses e meses elaborando roteiros de causa, fatores, sofrimentos familiares, prevenção e outros. Porém, demorei mais de 25 anos para entender esse comportamento da infância repleto de curiosidade.

Na adolescência, por ser fascinada pelo tema da morte, me debrucei a estudar sobre a vida. Ou melhor, fiquei focada na disciplina de biologia e erroneamente pensei que meu sentido profissional seria na medicina. Então, tinha em mente que deveria fazer um curso de graduação em medicina, porém a falta de oportunidades para uma menina de baixa renda, optei por uma área próxima e fiz vestibular para ciências biológicas.

Antes de concluir o curso de biologia na universidade fui aprovada em um concurso público para professor/a da rede básica de ensino do estado do Ceará e como meio de sustento assumi aquele ofício e fazia apenas a minha tarefa de ensinar. Elaborava planos de aula bem volumosos e faça chuva ou faça sol eu aplicava meu plano de aula, não fazia autoavaliação da minha prática docente e nem abria espaço para discutir com meus/minhas alunos/as sobre as dificuldades que eles/as tinham em aprender. Mas, mesmo não “gostando tanto” da docência eu gostava muito de estar entre os/as jovens estudantes e descobri esse fato no ano de 2020. Era ano pandêmico (tudo estava parado com receio da disseminação do coronavírus) e de forma remota aceitei ministrar uma disciplina de projeto de vida para os/as jovens. Nessa disciplina, eu comecei a exercitar a escuta e me sentia muito bem na interação e contribuições dos desdobramentos daqueles encontros.

Quando retornaram as aulas presenciais, pensei que estava apaixonada pela docência, mas na primeira semana de aula, notei que teria sido uma sensação ilusória e à docência

continuou sendo apenas uma tarefa que me proporcionava um retorno financeiro para sobrevivência.

No ano de 2021, comecei a fazer um curso de pós-graduação, nível doutorado em bioquímica e biologia molecular isso na perspectiva do encontro com o sentido profissional da minha vida. Pensei que talvez faltasse para mim uma vivência em laboratório, já que não estava feliz na docência, o ofício de pesquisadora talvez fosse meu caminho. Com essa etapa da minha vida, vieram vários outros problemas pessoais, e passei a fazer sessões de psicoterapia.

Foi na psicoterapia que minha vida ganhou sentido, passei a entender que apesar da facilidade em aprender e explicar conceitos, à docência não me fazia feliz, e que o laboratório com todos seus protocolos e testes padronizados também não havia conquistado meu interesse pessoal e profissional. Foi quando veio o grande *insight* de auxiliar o outro a pensar sobre sua vida, a ter coragem para realizar suas tarefas, ajudar na retomada de consciência para entender como é fascinante viver se estivermos atentos/as para compreender o quanto nós podemos ser promotores/as de nossa felicidade. Percebi nesse ponto, porque o outro me encantava tanto durante minha infância e porque era tão curiosa com relação à morte, talvez eu estivesse elaborando os conceitos do luto. Dessa forma, decidi fazer uma graduação em Psicologia.

Hoje noto, que mesmo com uma vida desalinhada com algumas escolhas que fiz, a cada manhã a psicologia consegue me encher de ânimo e de energia quando frequento as aulas na Universidade e me alimento das teorias que farão parte da minha vida e da dos/as meus/minhas futuros/as pacientes. À tarde sigo no laboratório fazendo os testes que não me fazem felizes mais entendo a importância desses nesse momento da minha vida. E, à noite penso na docência e em como poderia fazer a diferença com os conhecimentos que adquiri, foi assim que pensei em ler e escrever sobre como a psicologia escolar poderia ajudar e dar um suporte na escola.

Diante desse desafio, pensei na minha prática docente e relembrei os momentos que me vi desamparada por questões que teriam suporte na psicologia escolar. Tenho 14 anos de exercício de docência e nunca fui assistida por um/a psicólogo/a nas escolas públicas que lecionei. E, vivenciei a experiência de ser professora diretora de turma, onde diante das várias atividades atribuídas ao/a professor/a, teria uma cobrança extra do papel do/a professor/a ao se tornar diretor de uma turma.

Logo, a função diretor/a de turma foi uma experiência desafiadora e agravadora de quadros de adoecimento docente. Hoje, ao ser estudante de psicologia e me deparar com a importância dessa área para a construção de sujeitos saudáveis, escrevo sobre minha experiência como diretora de turma e como a psicologia pode fornecer suporte aos/às professores/as que desempenham essa função.

Ademais, vivemos num mundo globalizado, onde a informação e a desinformação são propagadas com facilidade e onde se faz necessária uma atenção redobrada para a saúde mental, assim, na escola, instituição social fundamental para o desenvolvimento do sujeito é primordialmente importante a atuação do/a psicólogo/a para pensar junto com a gestão escolar como olhar para as demandas socioemocionais dos membros da comunidade escolar.

Na escola, temos a possibilidade de potencializar os encontros entre os/as jovens e o meio, tornando um ambiente propício para a construção de sujeitos autônomos, e protagonistas de suas vidas, bem como, conscientes das consequências que provém de suas escolhas. Assim, a psicologia pode fazer a diferença no ambiente escolar e promover um meio mais saudável e fértil para o desenvolvimento pessoal, tanto dos/as jovens que frequentam a escola, como de profissionais que compõe a comunidade escolar; professores/as e funcionários/as que pensam juntamente com os/as discentes sobre as formas de melhorar o mundo em que vivemos.

Venho de uma escola onde o projeto professor diretor de turma é ativo e os/as professores/as são responsabilizados/as pelo rendimento acadêmico de sua turma, bem como, na resolução de conflitos, participação familiar na escola e perspectivas futuras dos/as alunos/as. Esse projeto sobrecarrega a atividade docente e exige competências e habilidades que são próprias do/a psicólogo/a escolar.

Assim, discutimos sobre a importância do cumprimento da lei 13.935/2019 e a carência em muitas instituições de ensino que não tem o serviço da equipe multiprofissional na sua rotina pedagógica e administrativa, deixando muitas vezes as funções múltiplas sobre o/a aluno/a cargo do/a professor/a diretor/a de turma.

2. METODOLOGIA

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com metodologia bibliográfica para fundamentar um relato de experiência e análise textual discursiva. Assim, diante do objetivo do estudo, inicialmente foi feito um levantamento de literatura no *site google acadêmico* com

o descritor psicologia e escola. Foram selecionados 20 artigos, por ordem de relevância para a temática, em cada artigo selecionado foi feita uma Leitura Analítica, que consiste em uma leitura global do significado do texto e cientificamente conduzida, abordando o texto como um todo e visando a compreensão exhaustiva e a apreensão da informação (Severino, 1941). Todas as contribuições do levantamento bibliográfico foram registradas e organizadas para alicerçar o relato de experiência, coadunando com os resultados e discussão do trabalho. Assim, a pesquisa bibliográfica endossa a experiência, vivenciada pela primeira autora do artigo, como professora com lotação no ensino médio, no ano de 2021, numa escola pública situada interior do estado do Ceará.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola necessita de um profissional capacitado para lidar com questões mais abrangentes e que fogem do escopo pedagógico. Essas questões provêm das interações sociais e são representadas por aluno/aluno; aluno/professor; aluno/gestão escolar, aluno/família e aluno/sociedade. Todas essas interações geram respostas e significações que podem interferir no modo como o/a aluno/a aprende, e no modo como a escola promove e efetive sua política pedagógica.

Nessa lógica, Maia e Cassino (2016) apontam para os problemas sociais como principal ponto de interferência na aprendizagem dos/as alunos/as, e que esses problemas sociais recaem sobre a escola, gerando transtornos do comportamento disruptivo, bullying, preconceitos de gêneros e identidade sexual. Motivo pelo qual os autores apontam que uma parceria entre professor/a e psicólogo/a escolar seria o ideal para promoção de um trabalho preventivo de psicoeducação, de escuta no ambiente escolar para construção de um meio saudável, sendo o/a psicólogo/a o apoio necessário para promover uma junção eficaz entre as famílias e a escola, através de conversas e palestras e outras ferramentas facilitadoras.

Machado e Amorim (2021) realizaram uma pesquisa com diretores/as, secretários/as e assistentes pedagógicos/as sobre a importância do/a psicólogo/a no ambiente escolar, e todos/as os/as entrevistados/as responderam que o/a psicólogo/a escolar funciona como um suporte, um apoio de orientação para a escola. Uma das entrevistadas argumentou o fato que atualmente a escola lida com novas demandas socioeducacionais contemporâneas, a citar: questões de gênero, comportamento, transtorno de aprendizagem, problemas socioeconômicos e que a escola sozinha não consegue conduzir, além desse fato, foi

salientado na fala dos/as entrevistados/as uma cobrança do serviço ativo do/a psicólogo/a ao manifestar que este deveria estar envolvido com todas as questões da escola, e não ficar apenas isolado numa salinha, em atendimento aos/às pais/mães e/ou alunos/as.

É interessante destacar uma crítica à psicologia escolar presente no trabalho de Medeiros (2022) no tocante da necessidade desta construir uma ponte na relação entre gestão e psicologia para que de fato ocorra a mudança dos sujeitos na reflexão da concretude das ações, pois o autor enfatiza em sua obra que a psicologia escolar muitas vezes é voltada apenas para os/as estudantes no sentido de atribuir significações às práticas pedagógicas e que muitas escolas enfrentam desafios nas relações, sejam entre gestores/as, professores/as e alunos/as, assim, a autora orienta que as ações da psicologia devem abarcar os pilares afetivos na escola, e defende que a apreensão da realidade pelo sujeito é proporcional ao estado emocional, assim, o/a aluno/a, o/a professor/a, a gestão, e a comunidade escolar estão em constantes aprendizados, assim a promoção das mudanças provém de atribuições das significações. Então, não é o conhecimento que transforma, mas sim a significação do conhecimento para o sujeito.

O referente autor (Medeiros, 2022) enfatiza que os/as gestores/as são primordiais para garantir a parceria entre a psicologia e a escola. Sendo a figura do/a psicólogo/a escolar uma ferramenta que permitirá aos/às gestores/as a olhar para seu público, de conhecer seus/suas alunos/as. E esse trabalho pode ser feito através de oficinas de artes, pois o trabalho com a arte gera o despertar das emoções que promoverá o despertar da consciência e significações das práticas pedagógicas dentro das escolas.

Ao discutir sobre o papel dos/as gestores/as nas escolas e a importância desses/as para efetivar a participação do/a psicólogo/a no ambiente escolar, é notório salientar que a figura do/a diretor/a ainda é rebuscada de autoritarismo e austeridade, competências que geram insegurança nos sujeitos envolvidos no processo educativo, além de ir em direção contrária ao projeto da gestão educacional participativa, promover uma comunicação falha e criar barreiras no ambiente escolar. Logo, para que os/as psicólogos/as possam atuar de forma incisiva na escola é preciso que a gestão escolar esteja comprometida com uma ação transformadora, gerindo processos que façam uma administração democrática e acessível para a comunidade escolar (Almeida e Figueiredo, 2016; Turchiello, 2024).

Nessa perspectiva é interessante destacar a necessidade de criar espaços abertos e de acolhimento nas escolas, indo ao encontro o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular

- BNCC (Brasil, 2018), ao fomentar sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para proporcionar o aprender a aprender e impulsionar a participação e formação de sujeitos autônomos que possam desenvolver habilidades necessárias para um mundo em desenvolvimento (Sette e Alves, 2021).

A BNCC descreve dez competências socioemocionais gerais indispensáveis para formação integral do/a educando/a. Essas dez competências foram agrupadas em cinco macro competências: Autogestão; Engajamento com os outros, Amabilidade, Resiliência emocional e Abertura ao novo. E, na sequência, essas cinco macros competências foram divididas em competências emocionais, a saber: determinação, organização, responsabilidade, resistência, foco, entusiasmo, assertividade, iniciativa social, confiança, respeito, empatia, tolerância à frustração, autoconfiança, tolerância ao estresse, interesse artístico, imaginação criativa e curiosidade para aprender (Sette e Alves, 2021).

A BNCC do ensino médio visa abranger e desenvolver no/a educando/a habilidades socioemocionais, estimulando os/as professores/as a prática do pensar e formular ações voltadas para essas habilidades. A implantação da base comum ocorreu concomitante com outras mudanças no ensino médio, como a ampliação da carga horária e implementação dos itinerários formativos para promoção do protagonismo dos/as jovens estudantes (Canettierii et al., 2021).

Todavia, é importante destacar que as competências socioemocionais são agrupadas em competências que vão além do cognitivo e, os/as professores/as deveriam ser os/as facilitares exercendo a competência do aprender a aprender na mediação do conteúdo, considerando a humanidade do/a professor/a no processo. Ou melhor, o/a professor/a não deve estar no papel dos recursos para fomentar as aplicações das habilidades socioemocionais, que são aprendizagens essenciais.

A BNCC vai nortear as ações como um alicerce, não direcionar o que fazer. Porém muitas escolas cobram dos/as professores/as ações para o desenvolvimento das competências socioemocionais nos/as alunos/as, sobrecarregando e atribuindo funções que vão além da formação de cada profissional. Como essas ações estariam embutidas nas ações do/a psicólogo/a escolar?

Imerso nessa prerrogativa, o trabalho descreve a experiência vivenciada pela primeira autora do artigo como professora lotada numa escola pública no interior do Ceará, escola que não contava com equipe multiprofissional. A escola tinha em média 600 alunos/as, e atendia

o ensino médio regular. A experiência ocorreu no ano de 2021, a referida professora é formada em licenciatura plena em Biologia e além da lotação nas turmas de 2º e 3º ano do ensino médio, foi lotada também com a função de Professor/a Diretor de Turma.

O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) é definido pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) como:

Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes... (SEDUC, 2017, Grifos nossos).

O projeto diretor/a de turma não tem uma legislação específica, mas o estado do Ceará aderiu a proposta que partiu de uma escola em Portugal. O documento norteador no Ceará é uma chamada pública de adesão ao projeto que versa sobre as orientações gerais das práticas pedagógicas e lotação de professores/as no estado. O projeto fornece quatro horas/aulas semanais na lotação do/a professor/a, essas horas são destinadas a atendimento ao/à aluno/a, preenchimento de instrumental (dossiê da turma), atendimento aos/às pais/mães e planejamento da aula formação para a cidadania (Sousa et al., 2019).

É notório a responsabilização do/a professor/a sem qualificação específica, já que poderá provir de qualquer área do conhecimento, para a promoção do desenvolvimento integral do/a aluno/a. Seja pela responsabilização do desenvolvimento das competências socioemocionais, seja por um conhecimento personalizado de cada aluno/a da sua turma, ou pela mediação das relações da turma na escola, com os/as colegas e os/as outros/as professores/as.

A professora tinha lotação em mais sete turmas e recebeu as orientações que eram pertinentes para desenvolver a função de diretora de turma. Ela, iria dispor de quatro horas aulas semanais para desempenhar sua função de diretora de turma, com a seguinte distribuição; 01 aula para atendimento ao aluno, 01 aula para atendimento aos/às pais/mães, 01 aula para preenchimento de Dossiê da turma e 01 aula teórico e prática em sala para ministrar aula de formação de cidadania para a turma.

A professora planejou seus atendimentos e procurou a coordenação pedagógica para suporte teórico do material que seria utilizado para suas aulas. A coordenação escolar sugeriu que ela consultasse os/as outros/as colegas professores/as que já tinham passado pela

experiência de direção de turma, para pegar material. A professora se sentiu perdida e logo se voltou para a internet para pesquisar material teórico para planejar suas aulas, e como resultado não conseguiu fazer o planejamento da sua aula de formação para cidadania, pois tinha iniciado uma pesquisa de referências bibliográficas.

A turma que a professora era a diretora, tinha 45 alunos/as e ela precisava atendê-los/as em 50 minutos de aula. A sensação da professora foi de desespero, como ela iria fazer para conversar individualmente com 45 alunos em 50 minutos semanais. Porém, ela elaborou um cronograma de atendimento, e levaria pelo menos 4 meses para ela conversar com os/as alunos/as da sua turma. A professora aproveitou o cronograma e repetiu para o atendimento aos/às pais/mães, e divulgou para seus/suas alunos/as.

Era comum na rotina da professora, ela necessitar interromper sua aula de biologia para resolver ocorrências da sua turma. Ou, atender um/a pai/mãe que não pode ir em horário agendado. A professora diretora de turma ainda necessitava preencher o dossiê da turma, era uma pasta com todas as informações da sua turma, que ela precisaria coletar. Entre as informações estavam registros de faltas, dados socioeconômicos, o mapeamento da sala e as ocorrências dos/as alunos/as. A professora se preocupava por não conseguir preencher todas as informações em horário de lotação e necessitava estender seu trabalho em casa.

Em um turno de trabalho, a professora foi convocada pela direção da escola para explicar o que estava acontecendo com sua aluna Joana, essa que foi vista pela direção da escola se cortando no banheiro, prática essa conhecida como automutilação, sendo uma ação com direcionamento a cortes corporais como forma de aliviar o sofrimento (D'Agostini, 2019). A professora não sabia o que falar, pois ainda não tinha conversado com Joana, mas iria se aprofundar sobre o caso. O cronograma de atendimento aos/às alunos/as da professora, foi alterado e Joana seria a próxima a conversar com ela.

Na conversa, Joana contou que tinha sido violentada pelo vizinho e que a família sabia, mas ela não aguentava mais a situação e fazia os cortes no braço para sentir uma dor mais profunda e distrair sua mente da violência que sofrera. A professora escutou toda a história da Joana, mas não sabia o que falar e nem qual ação iria fazer para ajudar a aluna, ficando o caso sem intervenção. Ademais, é importante destacar a importância de trabalhar nas escolas uma “Educação Sexual além do biológico” (Souza, 2018) desde a infância.

Ao final do semestre a professora precisava organizar uma reunião bimestral, denominada de conselho de turma. Nessa reunião estaria presente todos/as os/as

professores/as da turma, os/as representantes dos/as alunos/as e dos/as pais/mães. Nessa reunião, os/as alunos/as levavam um diagnóstico de cada professor/a e a professora saiu com sentimento de impotência dessa reunião, pois os/as alunos/as citaram fatos pessoais dos/as professores/as criando uma situação de desconforto com as relações interprofissionais da escola.

A direção da escola estava preocupada com o rendimento dos/as alunos/as da turma da professora e solicitou que ela apresentasse um relatório sobre o que estava acontecendo que dificultava a aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as. A professora teve que interromper os seus planejamentos das aulas de biologia e se dedicava integralmente ao projeto diretor/a de turma, porém no final do expediente ainda se sentia impotente por não ter condição de atender as demandas da sua turma.

No final do ano letivo, a professora necessitou se afastar de suas atividades profissionais, por ter desenvolvido um Transtorno de Ansiedade Generalizado (TAG) e Transtorno de Pânico associado ao medo de não conseguir lotação no ano seguinte. Essa preocupação era associada ao fato de a professora ter autoavaliado como péssimo seu trabalho naquele ano, e como insuficiente seu trabalho na direção de turma, por não ter conseguindo desempenhar com excelência sua função de professora de biologia e nem a de professora diretora de turma. Porém, como seria possível desempenhar com excelência o trabalho de docente e diretora de turma/psicóloga, sem as mínimas condições de tempo e capacitação profissional?

Sousa et al. (2019) cunham algumas críticas ao projeto professor diretor de turma, como por exemplo: as formações fragmentadas, pois as informações são repassadas pelo/a coordenador/a pedagógico, faltando cursos de formação específica para os/as professores/as PPDT, a sobrecarrega dos/as professores/as perante as demandas e obrigações do projeto, a carga horária destinada ao projeto ser insuficiente, além de necessitar de um perfil do/a professor/a para adesão ao projeto.

A chamada pública para adesão ao PPDT destaca em seu texto como atribuição do/a diretor/a de turma:

- i. Realização das reuniões de Conselho de Turma será da responsabilidade do Diretor de Turma;
- ii. Analisar o registro de faltas

- iii. Analisar as coletas de dados de informação por disciplina fornecidas por cada professor de cada disciplina;
- iv. Analisar Atas das reuniões dos Conselhos de Turma, junto com o Secretário que as digitou. As atas serão digitadas por um dos seus professores (pela ordem alfabética) do Conselho de Turma;
- v. Organizar o Dossiê da Turma.
- vi. **Conhecimento do aluno em toda a sua dimensão;**
- vii. **Orientação personalizada aos alunos;**
- viii. Adequação do plano de estudos;
- ix. Observação dos comportamentos em situações coletivas;
- x. **Conhecimento dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho;**
- xi. Promoção de uma correta integração do aluno na vida escolar;
- xii. Clima de liberdade que facilite a adaptação social, física e intelectual do aluno.
- xiii. Alunos com dificuldade de acompanhamento especial;
- xiv. Atividades extracurriculares;
- xv. **Ser o elo entre a escola e a família.**
- xvi. Fornecer informação da Turma;
- xvii. Discutir e definir com os professores estratégias de ensino-aprendizagem;
- xviii. **Promover o trabalho de equipe entre os professores;**
- xix. Favorecer a coordenação interdisciplinar;
- xx. Recolher/fornecer informações sobre assiduidade/comportamento/aproveitamento;
- xxi. **Analisar problemas dos alunos;**
- xxii. Coordenar relações interpessoais e intergrupais;
- xxiii. Coordenar a elaboração de propostas de apoio pedagógico, nas disciplinas de dificuldades;
- xxiv. Propor/debater formas de atuação entre escola/pais, durante as reuniões de Conselho de Turma
- xxv. Informar os Pais ou Responsáveis.
- xxvi. Combinar com eles comunicando-lhes o dia e a hora de atendimento semanal.
- xxvii. **Fornecer aos pais, com regularidade, informações sobre a assiduidade comportamento e aproveitamento escolar dos alunos.**

xxviii. Após aviso do núcleo gestor, convocá-los para as reuniões. Uma no início do ano escolar (onde se fará a eleição do Representante ou Representantes), uma para cada entrega de avaliação do aluno;

xxix. **Realizar as atividades educativas pais / alunos / professores da turma.**

xxx. Propor formas de atuação para uma relação mais estreita família / escola.

xxxi. Arranjar estratégias específicas de aproximação (SEDUC, 2010, grifo nosso).

É interessante destacar que o projeto diretor de turma exige além da formação acadêmica em licenciatura, exige uma formação específica. As atribuições de conhecer o/a aluno/a em todas suas dimensões dos interesses, atitudes, valores e hábitos de trabalho; fornecer orientação personalizada; analisar os problemas dos/as alunos/as, coordenar as relações interpessoais; propor formas de atuação para uma relação mais estreita família /escola são ações que requerem competências e habilidades que não são oferecidas na formação de licenciatura plena. Sendo que a execução dessas ações pode resultar em medidas prejudiciais para os/as professores/as e para alunos.

Diante da problemática da pesquisa é pertinente comparar as atribuições do Projeto Professor Diretor de Turma com as atribuições do/a Psicólogo/a escolar, constante na lei de 2021 que regulamenta a lei 13.935/2019, essa que dispõe sobre a oferta de serviço de uma equipe multidisciplinar na escola, incluído nessa equipe o/a psicólogo/a escolar.

O conselho Federal de Psicologia elaborou uma cartilha com as orientações sobre o papel do/a psicólogo/a escolar, e nesse material, no Artigo 4º dispõe sobre suas atribuições:

- i. subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem;
- ii. participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
- iii. **contribuir para a promoção dos processos de aprendizagem, buscando, juntamente com as equipes pedagógicas, garantir o direito a inclusão de todas as crianças e adolescentes;**
- iv. **orientar nos casos de dificuldades nos processos de escolarização;**
- v. realizar avaliação psicológica ante as necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizado;
- vi. **auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família;**
- vii. contribuir na formação continuada de profissionais da educação;
- viii. participar da elaboração de projetos de educação e orientação profissional;

- ix. contribuir em programas e projetos desenvolvidos na escola;
- x. promover **relações colaborativas no âmbito da equipe multiprofissional e entre a escola e a comunidade;**
- xi. colaborar com ações de enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola;
- xii. propor articulação intersetorial no território, visando à integralidade de atendimento ao município, o apoio às Unidades Educacionais e o fortalecimento da Rede de Proteção Social;
- xiii. **promover ações voltadas à escolarização do público da educação especial;**
- xiv. promover ações de acessibilidade;
- xv. **propor ações, juntamente com professores, pedagogos, alunos e pais, funcionários técnico-administrativos e serviços gerais e a sociedade de forma ampla, visando a melhorias nas condições de ensino, considerando a estrutura física das escolas, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade do ensino, entre outras condições objetivas que permeiam o ensinar e o aprender;**
- xvi. avaliar condições sócio-históricas presentes na transmissão e apropriação de conhecimentos. (Brasil, 2021, p. 45-46, grifo nosso).

É notório destacar que muitas das funções atribuídas ao/a professor/a diretor/a de turma é de incumbência do/a psicólogo/a escolar, a cita: a promoção dos processos de aprendizagens, a orientação nos casos de dificuldades nos processos de escolarização, a integração comunitária/ escola, e entre o/a estudante e a família, entre outras atribuições.

Logo, cabe discutir que o caso da professora se desenhou numa escola sem acompanhamento multiprofissional, outro fato é que além de desempenhar sua função como diretora de turma teria de desempenhar seu trabalho como professora de biologia de sete (07) turmas. Esse fato, expressa uma sobrecarga de trabalho docente, o que pode desencadear transtornos sistêmicos e comprometer a saúde dos/as professores/as que desempenham dupla função na unidade escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto diretor de turma exigiu da professora uma formação que ela não tinha, levando uma desorientação da sua função e desorganização do trabalho docente. É notório que a escola necessita trabalhar as habilidades socioemocionais dos/as educandos/as, mas é preciso desromantizar a ideia que o/a professor/a deve resolver todas as demandas dos/as alunos/as.

Logo, a escola exige a presença do/a psicólogo/a escolar para a promoção do sucesso no processo ensino e aprendizagem. Assim, é indispensável no ambiente escolar os serviços

da equipe multiprofissional. É necessário repensar o projeto diretor de turma, e centrar o/a professor/a com o papel de sujeito facilitador, zelando por uma saúde mental de qualidade dentro dos espaços escolares.

Assim, é necessário o investimento em pesquisas no aprofundamento do projeto professor diretor de turma e adequar a cada realidade escolar, necessitando que as ações tenham um replanejamento e olhar da equipe multiprofissional da escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. D.; FIGUEIREDO, L. C. Diálogos entre gestão educacional e Psicologia: reflexão para um praxis possível. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, ago./dez. 2016. 112-117.
- BOCK, A. B. B.; FURTADO; TEIXEIRA, M. D. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 15ª. ed: Saraiva, 2018.
- BRASIL, C. F. D. P. **Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019**. CFP. Brasília, p. 50. 2021.
- CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. D. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educ. Form.**, Fortaleza, maio/ago. 2021.
- MACHADO, G. F.; AMORIM, M. I. D. A visão de gestores escolares sobre o papel da(o) psicóloga(o) educacional. **Repositório universitário da Anima (RUNA)**, dez. 2021.
- MAIA, R. F.; CASSINO, L. **Contribuições da psicologia no ambiente escolar: uma revisão bibliográfica**. Ciências da vida, 2016.
- MEDEIROS, F. P. A escola como promotora de desenvolvimento humano: contribuições da psicologia à gestão escolar. **Pontifícia universidade católica de campinas**. Campinas, p. 223. 2022.
- PORTO, B. E. D. S. et al. A psicologia escolar nas instituições de ensino públicas brasileiras. **Rev. Esfera acadêmica humanas**, 2019. 77-97.
- SEDUC, G. D. E. D. C. **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT**. Secretaria da educação - SEDUC, 2017. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 15 setembro 2024.
- SEDUC, S. D. E. **Chamada pública para adesão ao projeto diretor de turma**. SEDUC. Fortaleza, p. 24. 2010.
- SETTE, C. P.; ALVES, G. **Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1941.

SOUSA, T. F. D.; OLIVEIRA, A. S. D. **O projeto professor diretor de turma no Ceará: origem e funcionamento**. Editora realize, 24 out. 2019.

TURCHIELLO, P. Considerações sobre a gestão escolar na atualidade. **Revista de Educação a Distância do IFSC**, Florianópolis-SC, abril. 2024. 1-9.

CAPÍTULO VII

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO L1 NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

THE IMPORTANCE OF LIBRAS AS L1 IN ELEMENTARY SCHOOL: REPORT OF SUPERVISED INTERNSHIP WITH INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-7

Iolanda Avelina de Brito ¹

¹ Mestre em Ciências da Educação. Especialista em LIBRAS. Licenciada em Pedagogia e Letras/Libras

RESUMO

Este artigo apresenta as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório II, com foco no planejamento e regência de Libras como L1, desenvolvido na Escola Municipal Coronel Mariz, em Serra Negra do Norte-RN. O estágio foi realizado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, composta por 34 alunos, incluindo um estudante surdo. Ao longo de 100 horas, entre março e maio de 2023, foram implementadas práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase na integração da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1). A abordagem incluiu dinâmicas, jogos e recursos audiovisuais para facilitar a interação entre alunos surdos e ouvintes, promovendo a inclusão escolar. Fundamentado nas contribuições de Freire e Quadros, o estudo evidencia a importância da Libras para a formação cidadã de alunos surdos e para a promoção de uma educação inclusiva. Os resultados destacam a efetividade das práticas no desenvolvimento linguístico e social dos estudantes.

Palavras-chave: Prática pedagógica inclusiva; Desenvolvimento cognitivo; Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

This article presents the activities carried out during the Mandatory Curricular Supervised Internship II, focusing on planning and teaching Libras as L1, developed at the Coronel Mariz Municipal School, in Serra Negra do Norte-RN. The internship was carried out in a 4th grade class of Elementary School I, composed of 34 students, including one deaf student. Over the course of 100 hours, between March and May 2023, inclusive pedagogical practices were implemented, with an emphasis on the integration of Brazilian Sign Language as the first language (L1). The approach included dynamics, games, and audiovisual resources to facilitate interaction between deaf and hearing students, promoting school inclusion. Based on the contributions of Freire and Quadros, the study highlights the importance of Libras for the citizenship formation of deaf students and for the promotion of inclusive education. The results highlight the effectiveness of the practices in the linguistic and social development of students.

Keywords: Inclusive pedagogical practice; Cognitive development; Brazilian Sign Language.



1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório II, com foco em planejamento e regência de Libras como L1, realizado na Escola Municipal Coronel Mariz, situada na Rua Shiphião Emiliano Monteiro, nº 142, no centro da cidade de Serra Negra do Norte-RN. A instituição atende 152 alunos matriculados no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e, em 2023, passou a ofertar Ensino Integral, com os estudantes permanecendo na escola durante os turnos matutino e vespertino. A maioria dos alunos é oriunda da zona urbana, embora também receba discentes provenientes de comunidades rurais próximas. Seus responsáveis, em geral, são trabalhadores de indústrias boneleiras, agricultores, pequenos comerciantes ou servidores públicos.

O estágio supervisionado teve como objetivo principal relatar as experiências vivenciadas e os resultados alcançados durante as 100 horas de regência, realizadas no turno vespertino, entre 28 de março e 10 de maio de 2023, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. A escolha da escola foi motivada pela presença de um aluno surdo na turma, fato que demandava uma abordagem pedagógica inclusiva e especializada. Com 10 anos de atuação docente na referida instituição e um forte vínculo com a comunidade escolar, a autora encontrou um ambiente acolhedor e propício para a implementação das práticas planejadas.

As atividades descritas neste estudo foram distribuídas conforme os planos de aula elaborados, acompanhados por registros das ações realizadas e suas respectivas análises. Os dados foram documentados em relatórios, anexos e fichas de avaliação, detalhando o processo de planejamento e os resultados obtidos em cada etapa. O estágio teve início após o deferimento do credenciamento e contou com o apoio da gestão escolar, respeitando as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Este documento, elaborado de forma participativa, reflete os princípios de gestão democrática, promovendo a qualidade do ensino por meio de uma abordagem inclusiva e equitativa.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel central na comunicação e no processo de aprendizagem dos alunos surdos, sendo considerada sua primeira língua (L1). Freire (2000, p. 11) argumenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, uma perspectiva que posiciona a Libras como o meio inicial de interação dos surdos com o ambiente ao seu redor, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para interpretar a realidade por meio dos sinais. Nesse contexto, Quadros (1997) destaca que a Libras deve ser

a L1 das crianças surdas brasileiras, enquanto a língua portuguesa deve ser introduzida como segunda língua (L2). A autora aponta que essa abordagem é indispensável, dado o processo de aquisição linguística das pessoas surdas, o qual requer métodos formais e sistemáticos para a aprendizagem de línguas orais.

Portanto, este trabalho busca não apenas relatar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio, mas também discutir a importância da Libras como L1 para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos surdos no contexto da escola regular. A experiência reforça a relevância de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da inclusão e da equidade, promovendo uma educação de qualidade para todos.

2. DESENVOLVIMENTO

Em 1980, a instituição foi oficialmente denominada Escola Estadual Coronel Mariz – Ensino de 1º Grau, conforme a autorização de funcionamento concedida pela Portaria nº 453/80 e o reconhecimento pela Portaria nº 380, de 15 de julho de 1982. Posteriormente, com a municipalização do Ensino Fundamental em 1998, a escola recebeu nova nomenclatura, passando a ser identificada como Escola Municipal Coronel Mariz – Ensino Fundamental I, conforme o Decreto nº 029, de 1º de outubro de 1997.

A escola apresenta uma estrutura física adequada, com instalações que atendem às exigências de acessibilidade, segurança e higiene. Internamente, dispõe de salas de aula amplas, climatizadas e acessíveis, além de espaços específicos para a realização de atividades pedagógicas e administrativas. Conta com uma biblioteca bem equipada, com acervo bibliográfico suficiente para atender às necessidades dos discentes. O laboratório de informática é composto por nove computadores e 17 monitores, promovendo a inclusão digital e a inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Outros espaços relevantes incluem uma sala multifuncional e um ambiente compartilhado destinado ao repouso e às atividades audiovisuais, organizados para otimizar o atendimento às demandas dos estudantes. Há ainda salas amplas para a direção, secretaria e professores, todas bem estruturadas e equipadas com os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades escolares.

Além das oito salas de aula regulares, a escola possui:

- 01 laboratório de informática;
- 01 biblioteca;

- 01 sala de repouso e vídeo;
- 01 sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- 01 sala de professores;
- 01 sala de direção;
- 01 sala de secretaria;
- 05 banheiros femininos (sendo 01 adaptado) e 03 masculinos (sendo 01 adaptado).

Para os profissionais de ensino e demais funcionários, há um almoxarifado, uma cozinha, dois depósitos de materiais de limpeza e um pequeno pátio coberto, utilizado para recreação e eventos escolares. Essa infraestrutura demonstra o compromisso da escola com um ambiente acolhedor e funcional.

O planejamento pedagógico da escola é realizado de forma colaborativa, por meio de reuniões semanais, que têm como objetivo a elaboração de estratégias voltadas para o alcance das metas educacionais. O trabalho é norteado pela busca da excelência no ensino, estimulando a participação da comunidade escolar no processo educativo e fortalecendo a relação entre escola e família.

De acordo com Parra (1972), planejar consiste em prever e decidir sobre o que se pretende realizar, o que será feito, como será feito e como analisar a situação para verificar se os objetivos foram atingidos. Sob essa perspectiva, os recursos didáticos desempenham papel fundamental, englobando materiais recicláveis, jogos, fantoches e recursos tecnológicos, como notebooks, televisores, projetores e microfones. Esses instrumentos são amplamente utilizados para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

O estágio supervisionado curricular obrigatório II – planejamento e regência com Libras como L1 – foi realizado entre 28 de março e 10 de maio de 2023, totalizando 100 horas, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. A turma era composta por 34 alunos, incluindo um estudante surdo, e acompanhada por dois professores: o regente, formado em Pedagogia e pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e uma professora de apoio especializada em Libras.

Inicialmente, o estudante surdo demonstrava resistência em aprender Libras, o que dificultava o processo de ensino, tanto na sala de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa resistência era agravada pela falta de familiaridade da família com a Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, o engajamento de duas primas do

estudante, que também pertenciam à mesma turma, foi decisivo para a motivação do aluno e para o envolvimento da comunidade escolar no aprendizado da Libras.

2.1. METODOLOGIA APLICADA

Durante a regência, foram adotadas metodologias ativas e diversificadas, como dinâmicas de grupo, jogos, atividades lúdicas e o uso de recursos audiovisuais. O ensino da Libras foi estruturado em cinco etapas:

1. Alfabeto em Libras: Apresentação do alfabeto manual e realização de dinâmicas, como a sinalização dos próprios nomes pelos estudantes, promovendo a interação entre eles.
2. Números em Libras: Atividades práticas para sinalizar idades e realizar exercícios numéricos, utilizando encartes e textos em Libras.
3. Saudações e cumprimentos: Elaboração de diálogos envolvendo saudações e apresentações em Libras, com ênfase nos sinais do cotidiano.
4. Fábula em Libras: Exibição do vídeo da fábula *O Leão e o Rato* e realização de atividades de leitura, interpretação e sinalização dos personagens e elementos da história.
5. Animais em Libras: Exposição de vídeos temáticos e realização de atividades lúdicas para aprender os sinais relacionados a diferentes animais.

2.2. RESULTADOS E IMPACTOS

A metodologia aplicada resultou em avanços significativos no processo de inclusão e aprendizagem. O estudante surdo, inicialmente resistente, passou a se comunicar em Libras e a interagir com os colegas. A turma, por sua vez, demonstrou sensibilidade e entusiasmo no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, criando um ambiente inclusivo e acolhedor.

Segundo Freire (1996, p. 140), "ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e devo fazer é, ao ensinar certo conteúdo, desafiá-lo a perceber-se como sujeito do conhecimento". Essa abordagem foi essencial para o sucesso da regência, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

A experiência de estágio supervisionado evidenciou o papel transformador da educação inclusiva e a relevância do ensino da Libras como primeira língua para estudantes surdos. A vivência prática proporcionou um aprendizado significativo, tanto para os alunos quanto para os educadores envolvidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Libras como L1 constitui uma etapa essencial na formação acadêmica do estudante, ao permitir a integração entre teoria e prática. Este momento formativo proporciona ao futuro educador não apenas a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica, mas também de compreender a dinâmica e os desafios do ambiente escolar. Trata-se de uma vivência que conecta o educando à realidade que integrará seu cotidiano profissional, alinhando-se às demandas da prática pedagógica inclusiva.

Ao final do estágio, tornou-se evidente sua relevância tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto educativo. A experiência ressalta que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um compromisso ético, crítico e solidário, voltado à formação integral das crianças. Conforme Freire (1996), a prática educativa deve ser permeada por uma reflexão constante sobre o que ensinar, por que ensinar e para quem ensinar, conferindo significado ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o estágio supervisionado possibilita uma reflexão aprofundada sobre o papel do educador na construção de uma educação transformadora. Ele nos convida a assumir novas posturas diante dos desafios contemporâneos da educação, colocando em prática os princípios teóricos que fundamentam a pedagogia crítica e inclusiva. Essa experiência nos conduz a repensar continuamente nossas concepções, assumindo o compromisso de garantir o bem-estar e o desenvolvimento pleno dos educandos.

É fundamental, portanto, que a seleção de conteúdos, competências e habilidades esteja alinhada à realidade dos discentes, permitindo que esses conceitos sejam apropriados de forma significativa e transformadora. Dessa maneira, a prática docente transcende o ensino de conteúdos isolados, passando a ser um instrumento para atender às necessidades e aspirações dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

O estágio supervisionado, ao proporcionar essa vivência prática, reforça a importância de uma educação comprometida com a inclusão e com o desenvolvimento humano em sua totalidade. Trata-se de um momento único de aprendizado e reflexão, no qual o educador não apenas ensina, mas também aprende e cresce, ao lado de seus alunos, na construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EDUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em 02 junho 2023.
- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. Estágio Supervisionado. 2 ed. São Paulo: Cortês, 1999.
- CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: EdUSP, 2001.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político- Pedagógico da Escola. Uma construção possível. 23 ed, Campinas – SP: Papyrus, 2001.
- PARRA, Nelson. Planejamento de Currículo. Revista Nova Escola. Nº 5.1972.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. ed.2 São Paulo: Cortez, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAPÍTULO VIII

FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS ATRAVÉS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CRITICAL TRAINING OF STUDENTS THROUGH THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-8

Erivaldo de Souza ^{1, 2}

¹ Mestre em Educação Física. Programa de Pós-graduação em Educação Física - UFS

² Professor Efetivo da Secretária de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA

RESUMO

O professor de Educação Física necessita exercer seu papel na escola de modo a colaborar com a formação integral do aluno e colaborar diretamente para práticas que prezem pela participação ativa, em consequência, colaborar de maneira direta com a formação da criticidade dos alunos, perspectivas que são implementadas através da constituição do seu compromisso político na escola. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o comprometimento político dos professores de Educação Física com a formação crítica dos alunos. Tem como objetivos específicos: discutir o papel político do professor de Educação Física e destacar as contribuições das aulas com a formação crítica do sujeito. Enquanto metodologia o trabalho tem como característica uma pesquisa de revisão com o levantamento bibliográfico. Como resultados e conclusão identificou-se que os professores de Educação Física buscam desenvolver o seu compromisso político de fomentar a formação crítica dos alunos em suas aulas, sobretudo de maneira pouco aprofundada, não demonstrando a concretização em relação ao ato político em si e da sua relevância para a vida do sujeito em sociedade, levando a abordagem político pedagógico a ser pouco explorada dentro das aulas.

Palavras-chave: Formação Crítica. Professor de Educação Física. Educação Física Escolar. Criticidade.

ABSTRACT

The physical education teacher needs to exercise his role in school so as to collaborate with the integral formation of the student and directly collaborate to practices that value active participation, consequently, collaborate directly with the critical formation of the students, perspectives that are implemented through the constitution of their political commitment in school. The present research aims to analyze the political commitment of Physical Education teachers with the critical training of students. Has as specific objectives: to discuss the political role of the physical education teacher and highlight the contributions of classes with critical training of the subject. As a methodology the work has as characteristic a review research with bibliographic survey. As results and conclusion it was identified that the teachers of Physical Education seek to develop their political commitment to foster the critical training of students in their classes, especially in a less thorough way, not demonstrating the concretion in relation to the political act itself and its relevance for the life of the subject in society, leading the pedagogical political approach to be little explored within the classes.

Keywords: Critical Training. Physical Education Teacher. School Physical Education. Criticality.

1. INTRODUÇÃO

A capacidade de o profissional exercer o papel de agente transformador com respeito aos envolvidos contribui de forma significativa para sua formação profissional, estando comprometido com mudanças relevantes para o avanço de seu contexto. Entretanto, para aperfeiçoar a prática docente o professor deve buscar estudos, leituras, programas e cursos que contribuirão diretamente para uma maior segurança e exercer bem a sua prática no sentido de participação ativa, em consequência, colaborar de maneira direta com a formação da criticidade dos alunos. Portanto, é importante que o professor tenha consciência do seu compromisso político de modo a desenvolver seu papel com eficiência no âmbito escolar.

Destaca-se que o uso do termo política na perspectiva desse trabalho se fundamenta no sentido da política de interferência na vida do cidadão, na vida coletiva, na visão de análise e participação crítica dos indivíduos frente as questões que o cercam em todas as esferas sociais cotidianamente. Para o professor Cortella (2011), todos os educadores precisam trazer para sala de aula o tema da política, mas não a política partidária, e sim a política como bem comum. Uma vez que, segundo o autor, se faz política o tempo todo, com a família, no bairro onde moramos, na escola e no modo que nos relacionamos com as pessoas, ao citar em suas falas que os ausentes nunca têm razão. É preciso levar o aluno a refletir sobre todas as situações aos quais estes participam direta e indiretamente.

A importância desse fato explicada pelos autores Lopes e Silva Filho (2013) se dá porque as diversas teorias relacionadas a educação e o papel político do professor levam à compreensão que os processos educacionais estão ligados aos mecanismos de criação, e de transmissão de ideologias. A partir dessa possibilidade enfatiza-se que o professor, ao constituir seu papel de maneira eficiente, precisa fomentar a construção do pensamento crítico, reflexivo e autônomo dos alunos, contribuindo para se fazer enxergar a verdadeira realidade aparente que irá colaborar para desenvolver um novo mundo social.

Nesse prisma, é necessário fugir de uma prática passiva em relação aos acontecimentos sociais, uma vez que o trabalho pedagógico é indispensavelmente político, ainda que o professor não esteja sempre atento a esse fato. Com base em discussões nesse campo do conhecimento é que Gramsci (2016) enfatiza que as práticas consistem em o professor transmitir não somente os conhecimentos como também preparar os alunos intelectualmente para a formação consciente.

Em virtude das informações levantadas surge como problema de pesquisa: qual o papel político do professor de Educação Física na escola? E quais suas contribuições para formar cidadãos críticos e participativos na sociedade?

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o comprometimento político dos professores de Educação Física com a formação crítica dos alunos. Enquanto metodologia o trabalho tem como característica uma pesquisa de revisão com o levantamento bibliográfico. Tem como objetivos específicos: discutir o papel político do professor de Educação Física e destacar as contribuições das aulas com a formação crítica do sujeito.

O trabalho justifica-se por fomentar uma reflexão crítica dos professores em relação ao seu papel político pedagógico, incentivando ampliar a visão acerca de como os conteúdos podem ser abordados de modo a proporcionar uma formação do cidadão crítico e reflexivo dos temas que o cercam, potencializando, dessa fora, a formação integral do sujeito.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa teve como característica uma pesquisa de revisão com o levantamento bibliográfico, a qual conforme Lakatos (2003) se trata de uma investigação de pesquisa empírica com o objetivo de formulação de questões ou problema, com as finalidades de desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, que poderá ser utilizada para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Conforme a característica do estudo de revisão de literatura, enquanto procedimento inicial na busca de materiais e seguindo as peculiaridades dos métodos para os procedimentos para estratégia de construção inicial foi desenvolvida uma pesquisa que agregou artigos sobre compromisso político do professor, a importância da Educação Física para formação crítica do aluno e como utilizar as práticas corporais de modo a fomentar a formação do sujeito autônomo. As bases de dados utilizadas foram: Pubmed e Google acadêmico. Tendo como período escolhido para definição da inclusão dos artigos foram os últimos dez anos.

Elencando os passos para o Levantamento de dados, a pesquisa foi realizada através da junção de descritores, que tiveram o conector aditivo “AND” e, de alternância “OR” ou. Destarte, as palavras-chave escolhidas para a busca foram: “formação crítica, educação física escolar, criticidade, professor de Educação Física, formação integral”.

Os dados da pesquisa foram apresentados em forma de discussão, valendo-se da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2006) esse instrumento de análise é conceituado como conjunto de técnicas que analisam, utilizando instrumentos sistemáticos e objetivos para descrever os conteúdos das informações. Para Bardin (2006) essa análise é organizada em pré-análise enquanto exploração do material e tratamentos dos resultados ou interferência e interpretação.

A exploração do material, como construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. E a interpretação, que consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado nos documentos.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Partindo das considerações que introduziram o trabalho é importante que se compreenda o sentido do termo política que será abordado a seguir, bem como elencar suas relações com a temática em questão. Segundo Chauí (2000) foram os gregos que criaram a palavra política que vem de polis, que em grego significa uma cidade organizada por instituições e leis, uma vez que, instituíram práticas em que as decisões eram tomadas a partir de discussões e debates públicos e eram adotadas ou negadas por voto em assembleias públicas, pois estabeleceram instituições públicas como os tribunais, assembleias, e a separação entre autoridade do chefe da família e autoridade pública, entre autoridade político militar e autoridade religiosa e, principalmente por criarem a ideia da lei e da justiça como expressões da vontade coletiva pública e não como imposição da vontade de um só ou de um grupo.

A palavra era utilizada para tudo relacionado a polis, cidade-estado, como a vida em coletividade. Dessa forma pode-se afirmar que a política está inteiramente voltada a vida em sociedade, com o intuito de fomentar para que cada indivíduo expresse suas particularidades e oposições sem que seja entendido como uma forma de caos social. Todavia, ao falar do compromisso político do professor de Educação Física no âmbito escolar fica em evidência que as convivências são compostas por pontos positivos e negativos com acordos e divergências, em que as relações de convivência e visão da realidade necessitam de um olhar crítico com perspectiva de superação das fragilidades.

Assim, como aponta Cortella (2011), nas relações, sobretudo no ato político, o conflito é parte inseparável das relações de convivência, diferente de confronto que é quando você tenta anular o outro, para o autor no conflito se busca convencer, no confronto vencer, e é preciso ter consciência de que o consenso é apreciável, mas não é sempre possível. Salienta Cortella (2011), na política, na atividade de convivência se concretiza justamente em conseguir fazer da política uma pulsão sem a necessidade da opressão, isto é, sem que precise haver um adversário.

Segundo Cortella (2011) como política é a organização da polis o homem político é aquele que participa da vida da cidade, da vida coletiva. Portanto, política no sentido de interferência na vida do cidadão, na vida coletiva, para Cortella (2011), como aqui exposto, todos os educadores precisam trazer para sala de aula o tema da política, mas não a política partidária, e sim a política como bem comum.

O professor ao constituir seu papel de maneira eficiente precisa fomentar a construção do pensamento crítico, reflexivo e autônomo dos alunos contribuindo para se fazer enxergar a verdadeira realidade aparente que irá colaborar para desenvolver um novo mundo social. Nesse prisma, é necessário fugir de uma prática passiva em relação aos acontecimentos sociais, uma vez que, o trabalho pedagógico é indispensavelmente político, ainda que o professor não esteja sempre atento a esse fato.

Como aponta Lopes e Silva Filho (2013) as variadas teorias que discutem a educação, bem como o papel político dos docentes levam em consideração que os processos educacionais estão interligados com as possibilidades de criação, e conseqüentemente, de transmissão de ideologias. Os autores apontam que ele deve veicular o seu ato educativo ao ato político. Aqui entra a sua inserção na prática social no sentido tomado por Marx ao considerar que a educação é um momento da práxis social.

E na relação dialética entre estrutura e superestrutura que se insere o papel político do educador, que para Marx e Engels (1989) na metáfora do edifício utilizada para explicar a sociedade define estrutura como o conjunto de relações de produção e sobre esta estava a superestrutura que consiste nas formas de consciência social em geral, como a política, a filosofia, a cultura, as ciências, as religiões, as artes, bem como os modos de pensar, visões de mundo e componentes ideológicos de uma determinada classe.

De acordo com o autor Gramsci (2016), há um bloco histórico sob o domínio burguês a partir do qual a classe dirigente transmite interesses e visão de mundo como universais para

a sociedade de maneira geral. A atuação do professor nessa perspectiva pode ser de agir como na manutenção e reprodução do poder dominante ou pode colaborar para a formação de um novo bloco histórico, portanto para a transformação da sociedade.

Para Gramsci (2016) consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais. Fica evidenciado o significado importante no ato educacional enquanto questionador da ideologia dominante, deixando claro o papel político do educador, que segundo Gramsci (2016) consiste em o professor transmitir não apenas conhecimentos como também preparar intelectualmente o aluno para a formação consciente.

Portanto, a importância do professor ter conhecimento das divergências entre os tipos de sociedade e de cultura que são reproduzidas pelos alunos, assim, ter convicção do seu papel em fomentar uma reflexão acerca das representações de mundo existente nessas relações diárias vivenciadas no âmbito escolar, o que possibilita um distanciamento da pedagogia mecanicista que deposita no aluno conhecimentos de maneira neutra, que os tornam objetos da aprendizagem e não sujeitos que simplesmente reproduzem modelos dominantes.

3.1. CONHECIMENTO DA REALIDADE POLÍTICA E SOCIAL ATUAIS DA SOCIEDADE

Levando em consideração os objetivos propostos, bem como os dados no campo da pesquisa, as respostas serão discutidas. Os estudos encontrados indicam que de acordo com esse contexto se faz necessário que se tenha o reconhecimento de que a realidade política, econômica e social é constituída a partir das ações dos sujeitos que compõem a sociedade, nas suas relações no dia a dia, e de maneira direta pelas formas que são organizadas os sistemas de ensino, transmissão de saberes e todas as vivências em que se envolvem os atores sócias. Para Lopes e Silva Filho (2013) a educação brasileira é fruto do contexto histórico que passa por transformações geradas pela política, economia e sociedade no momento vivido. A educação pode contribuir para a manutenção das desigualdades sociais, bem como, potencializadora da mediação da transformação da sociedade. Desenvolvendo uma pedagogia crítica que como aponta Giroux (2016) contribui para os discentes desenvolverem uma visão de liberdade, de modo a compreender quando estiverem sendo influenciados por tendências autoritárias, em consequência ter atitudes de resistência a esse quadro.

É importante que o professor busque provocar estímulos para que o aluno questione, tenha curiosidade e autonomia para buscar se aprofundar nos diversos temas abordados em

sala, se valer da interdisciplinaridade, de modo a perceber o todo ao invés de se fechar para determinado conteúdo, uma que respeite os limites entre cada temática e a individualidade de cada aluno pautando-se nunca educação crítica e emancipatória.

Conforme os dados encontrados, a formação em Educação Física escolar mostra uma preocupação de a partir das aulas possa ser estimulada a aquisição de novos conhecimentos, aperfeiçoamento das relações interpessoais dos discentes, e sobretudo, no que se refere a concretização do pensamento crítico do aluno, haja vista, na compreensão das práticas esportivas e concepções de corpo alienantes da sociedade.

Nesse prisma, uma vez que a Educação Física é parte integrada no processo de formação escolar, e considerando a sua preocupação com esse tipo de formação, é essencial que o professor ativo e objetivando a legitimação de sua relevância, através de uma formação continuada e atualizando-se com a realidade, torna-se um profissional competente por meio da experiência da prática cotidiana, dessa forma, trazer contribuições visando melhorar o ambiente em que exerce sua função, colaborando diretamente na vida do aluno diante da sociedade.

O Professor de Educação Física é reconhecido por sua boa relação aluno-professor, por conhecer melhor, na maioria das vezes, os seus alunos devem compartilhar os saberes com os outros professores, fomentar momentos de reflexivos, o que irá gerar novos conhecimentos através da investigação, aprender a ensinar de acordo com o qual o contexto pede, contribuindo no desenvolvimento da prática docente. Sem essas ações fica inviabilizado o andamento positivo do processo de aprendizagem significativa e participação ativa na gestão. Para Chalita (2004) apesar de ser evoluída a tecnologia, a máquina não poderá substituir o professor, uma vez que não conseguirá dar afeto e passar emoção ao educando, sendo isso é privilégio humano.

É importante refletir um pouco, baseado no pensamento de Chalita (2004) que o professor deve se preocupar não apenas em ter conhecimento sobre a matéria que leciona, mas que também é necessário conhecer o aluno. Para o autor tudo que diz respeito ao aluno precisa ser de interesse do professor, pois não se pode amar o que não se conhece e aluno precisa ser conhecido e levado em consideração no sentido também afetivo. Entendendo sobre o seu universo terá condições adequadas para reconhecer suas dificuldades e potenciais, de maneira a respeitar suas peculiaridades. Dessa forma, para se conhecer o aluno de maneira que o entenda uma realidade se faz necessário conhecer a sua comunidade e

familiares, daí a importância da relação entre comunidade, professores, gestores, família e escola.

Conforme lembra Cortella (2015) no âmbito da docência, que o professor tem um desejo de fazer com que as pessoas aprendam, e que pensando no outro, o desejo de uma vida coletiva feliz, não é uma fantasia, ele pode ter algo fantasiado, que é aquilo que os tornam capazes de projetar como desejo de futuro que os façam crescer. Nesse sentido é preciso que o profissional busque legitimar sua área, ampliar os seus entendimentos, sobretudo, na gestão escolar, colaborando nas reuniões e outros. Articulando-se com a comunidade escolar, o que gera uma qualidade de ensino e formação integral dos alunos. Segundo Cristino e Krug (2011) a Educação Física tem um caminho longo para trilhar na busca da sua legitimação, e necessita empenho dos seus profissionais tanto quanto da organização escolar.

É essencial a valorização do desenvolvimento individual e coletivo o que requer a responsabilidade de assumir novas possibilidades, influenciando no seu contexto, ampliando seus êxitos e poder de autonomia. Para Luck (2013) o desenvolvimento dos conhecimentos e a formação profissional precisam ser priorizados, sendo as mesmas condições fundamentais para o avanço qualitativo na educação.

O professor deve buscar conhecimentos e aperfeiçoar sua formação enquanto prática docente, além de contribuir para desenvolver a escola de maneira geral, diversificando suas potencialidades para participar do processo da gestão, e integrar-se na tomada de decisões e análises do processo educacional. Contudo, assumir uma reflexão crítica a cerca de sua prática, comprometido com as melhorias.

O profissional precisa buscar novas possibilidades, conhecer, construir, rever e reconstruir conhecimentos, potencializar o desenvolvimento pessoal, dessa maneira, buscar a superar os desafios que permeiam a sua prática político pedagógica, desempenhando sua função com compromisso ético. Segundo Cristino e Krug (2011) mesmo com os avanços democráticos da sociedade atual, anda identificam-se mecanismos de caráter disciplinar.

Fica claro, dessa forma que se exigem responsabilidades para buscar mudar alguns quadros, sobretudo, por necessitar de um trabalho coletivo, objetivar desenvolvimento de todas as partes envolvidas. Ilha e Krug (2008) salientam, que as classes de professores devem se unir para ampliar seus êxitos na luta de melhorias de sua profissionalização, elevarem seus entendimentos e poder de autonomia, assim, alcançar a valorização de sua disciplina.

3.2. A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR NO CONTEXTO ESCOLAR DE FORMAÇÃO CRÍTICA

De acordo com os dados coletados no campo de pesquisa que o professor é o grande responsável por dar o direcionamento para onde as discussões construídas através da prática irão prosseguir. Portanto, fica em evidência o seu papel de guiar o aluno em caminhos que possibilitem autonomia e reflexão acerca das múltiplas possibilidades de percepções e intervenções existentes em seu contexto.

Assim, como salienta Chalita (2004) a atenção do professor é imprescindível para o sucesso da aprendizagem, e nesse viés, cabe a escola formar pessoas que tenham capacidade de conhecer o meio em que vive, o levando a serem protagonistas de sua própria história e não como meros espectadores, incapazes de opinar por não terem a compreensão crítica para perceber o mundo a sua volta. Chalita (2004) aponta que o desafio de aprender a aprender é o que poderá potencializar a estruturação de sujeitos capazes de governar a si mesmo, desenvolvendo espírito de liderança participativa que sabe tomar decisões de maneira consciente.

Costa (2011) lembra que é dever do professor e das escolas terem a consciência que processo educativo não é somente instrutivo, definido por um programa de estudo e teorias, mas que se trata de um processo que estão presentes os conhecimentos formais e informais, os saberes empíricos e não empíricos e, nesse prisma, as inter-relações afetivas são a base para toda e qualquer relação interpessoal.

Contudo, várias são as influências que estão ligadas ao processo educativo e interferem direta e indiretamente a atuação do professor de Educação Física, e mesmo que esteja comprometido com seu papel político, desenvolvendo ações efetivas para a incorporação de uma aprendizagem significativa para os alunos precisa ter conhecimento de todos os fatores inerentes a sua prática para superar os empecilhos e contribuir no âmbito escolar.

Nesse prisma, Vasconcellos (2009) aponta que o desmonte social tem consequências muito concretas na aprendizagem dos alunos. Entretanto, não se pode ficar limitado a determinadas afirmações, pois existem fatores que também comprometem a aprendizagem e o desenvolvimento humano e que são específicos do sistema escolar e da própria escola. E, segundo o autor o professor deve atuar em sua Zona de Autonomia Relativa, onde existe o

espaço de liberdade para atuação, se vai valorizar ou não os conhecimentos prévios dos alunos, independente de ECA, e outros.

Entre esta zona está o limite externo composto por salários, família, mídia, sociedade, salientando que normalmente os professores ficam ligados nos limites externos e não se dão conta de que os limites internos restringem a ação. E o limite interno que é projetado pelo sujeito com suas contradições e concepções, que os professores precisam dar conta dos nossos limites internos, além da zona de ação atual.

Entretanto, aponta Vasconcellos (2009) que não se tem dúvida sobre o importante papel do professor na concretização de uma educação de qualidade democrática, portanto política. Todavia, não se deve esquecer que o que acontece em sala de aula, tem sim uma autonomia relativa, em contrapartida, ao mesmo tempo, é profundamente marcado pelo contexto em que se insere o ensino. É nesse campo em que o professor de Educação Física atua e onde o mesmo deve buscar desenvolver suas aulas de modo a contemplar seus objetivos e metas previamente planejadas e refletidas, levando em conta as necessidades da sociedade.

Portanto, à medida que o profissional de Educação Física se apropria verdadeiramente dos saberes fundamentais de sua prática, conhece o contexto do aluno, tem metas e objetivos conscientemente elaborados, este terá maiores chances de contribuir para o desenvolvimento da educação ao formar sujeitos que saibam refletir e questionar as relações que permeiam o seu aprendizado na escola e sociedade de maneira ampla.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate proposto nesta pesquisa possibilitou iniciar uma análise acerca do compromisso político do professor de Educação Física na escola, além de proporcionar a investigação do papel político que as aulas exercem em consequência sua contribuição para a formação integral do sujeito. Nessa vertente, pautando-se nos objetivos propostos constatou-se a partir da pesquisa realizada que mesmo com alguns discursos voltados ao fomento de utilização das aulas de Educação Física busque reflexões acerca da vida em sociedade do aluno, da sua formação crítica e constituição de sua autonomia, as mesmas não demonstram um conhecimento concretizado em relação ao ato político em si e da sua relevância para a vida do sujeito em sociedade, levando a abordagem político pedagógico a ser pouco explorada dentro das aulas.

Diante do que foi abordado, é notória a importância dessa discussão para o campo educacional, uma vez que é um tema vivenciado todos os dias do cotidiano escolar e que interfere diretamente de maneira positiva ou negativamente na formação dos alunos, conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade, deixando claro a importância dessa pauta para as pesquisas científicas e debates no campo acadêmico. Para tanto, de acordo com a relevância da discussão, é necessário enfatizar que o tema não se dá por encerrado e que é indispensável ampliar essas pesquisas, almejando aprofundar em correlação ao compromisso político dos professores no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança**. Cortez Editora 2015.
- _____. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014, 126p.
- _____. **Repensando o envelhecer: entre o mito e a razão**. A Terceira Idade, São Paulo, v. 10, n. 13, p. 07-29, 1998.
- CORTELLA, Mario Sergio. RIBEIRO, Renato Janine. **POLÍTICA para não ser idiota**. Editora Papyrus 7 mares. 7ª edição. 2011.
- CRISTINO, A. P. R.; KRUG, H. N. **Gestão e relações de poderes na educação física escolar a partir de discursos de professores da área e coordenadores pedagógicos**. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 6 - N 14-Julho-Dezembro 2011.
- GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica, Paulo Freire a coragem para ser político**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar.2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.
- ILHA, F. R. S., KRUG, H. N. **O professor de educação física e sua participação na gestão escolar: contribuições para a formação profissional**. Revista e-Curriculum, PUC – SP, Volume 4, número 1, dez; 2008.
- LOPES, F. M. N. SILVA FILHO, A. L. **O papel político do educador: Gramsci e Adorno**. Revista LABOR nº 10, v.1, 2013.

LUCK, H. **A explicitação do significado de liderança**. In: LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes, 2010. Série: Cadernos de Gestão.

_____. **A gestão participativa na escola**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCONI, M. A. LAKATOS. E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas. 2010.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VASCONCELOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação de trabalho pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

CAPÍTULO IX

IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

IMPORTANCE OF ORGANIZING THE SCHOOL SPACE-ENVIRONMENT FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-9

Marta Fermina Souza da Rosa¹
Adriana Barni Truccolo²

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

² Mestre em Ciências da Saúde, Cardiologia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi investigar a influência da organização do espaço-ambiente escolar para que a criança com transtorno do espectro autista sint-se incluída. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir da literatura disponível. Os artigos foram selecionados nas bases de dados Capes periódicos e google acadêmico e os descritores utilizados foram “desenho universal para aprendizagem” and “autismo” e “desenho universal para aprendizagem” and “inclusão”. Os critérios de inclusão para a seleção do material foram: trabalhos publicados em português, trabalhos revisados por pares, trabalhos publicados no período de 2018 a 2024. Foram excluídos trabalhos duplicados, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Os resultados indicaram que a verdadeira inclusão da criança com TEA ocorre quando tem suas dificuldades analisadas respeitando-se o seu tempo e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, quando há o reconhecimento e a valorização da diversidade. Na inclusão, é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas, visando a equiparação de oportunidades. Conclui-se que um ambiente acolhedor, afetivo, que explore as sensações da criança com TEA e que permita que interaja com outras crianças é um ambiente em que se sentira segura e incluída.

Palavras-chave: Criança. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Ambiente.

ABSTRACT

The objective of the research was to investigate the influence of the organization of the school space-environment so that children with autism spectrum disorder feel included. To this end, bibliographical research was carried out based on the available literature. The articles were selected from the Capes periodicals and google academic databases, and the descriptors used were “universal design for learning” and “autism” and “universal design for learning” and “inclusion”. The inclusion criteria for selecting the material were: works published in Portuguese, peer-reviewed works, works published between 2018 and 2024. Duplicate works, course completion works, dissertations and theses were excluded. The results indicated that true inclusion of children with ASD occurs when their difficulties are analyzed, respecting their time and promoting the development of their potential, when there is recognition and appreciation of diversity. In inclusion, it is society that must be modified to include all people, aiming to equalize opportunities. It is concluded that a welcoming, affectionate environment that explores the sensations of the child with ASD and allows them to interact with other children is an environment in which they will feel safe and included.

Keywords: Child. Inclusion. Autism spectrum disorder. Environment.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e do comportamento social (WHO, 2024). As crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades para se comunicar e interagir socialmente o que pode levar ao isolamento social e à exclusão em diversas atividades (Caetano e Gomes, 2021). A dificuldade em ajustar o comportamento a contextos sociais diversos resultando na ausência de reciprocidade social ou emocional; e a dificuldade em compreender a brincadeira simbólica e abstração são características apontadas à criança com TEA (Savall e Dias, 2018). De acordo com Amaral (2019), a dificuldade em compreender normas sociais, interpretar expressões faciais e se engajar em conversas pode limitar a capacidade das crianças com autismo de formar relacionamentos significativos.

Características como a falta de flexibilidade, negação às mudanças de rotinas, dificuldades com as relações sociais e de comunicação, fazem do ingresso escolar um grande desafio para a criança com TEA; e nesse contexto a organização e adequação do espaço de aprendizagem, ou seja, do ambiente escolar pode ser uma aliada à inclusão da criança. As habilidades sociais das crianças autistas podem variar amplamente, e essa variabilidade deve ser reconhecida e considerada ao promover interações sociais (Faria; Borba, 2024).

Importante mencionar que o autismo não é vivenciado da mesma maneira para todas as crianças, havendo níveis de intensidade do transtorno, que podem ser: nível 1 de suporte (autismo leve), nível 2 de suporte (autismo moderado), nível 3 de suporte (autismo severo (Faria; Borba, 2024), representando desafios distintos ao professor.

Conforme Silva, Freitas e Duarte (2024) são necessárias adaptações no ambiente físico e social para garantir a inclusão destes alunos, pensando em espaços de acolhimento e de promoção de interações sociais positivas. Ainda, nessa perspectiva salientamos a abordagem de Reggio Emilia que considera que os espaços atuam como um terceiro educador, e que são “criados intencionalmente para conectar os interesses das crianças e dos professores que compartilham experiências e emoções” (Edwards, Gandini, Forman, 2015, p.47).

Segundo Gallina e Mause (2023) a organização do espaço-ambiente necessita ser pensada e repensada constantemente uma vez que as necessidades e as características da criança mudam de acordo com a sua faixa etária. Os autores vão mais além e mencionam a influência exercida pelo ambiente sobre a forma como as situações são percebidas e

vivenciadas pela criança, e que ela precisa sentir-se pertencente ao espaço que habita para que assim possa experimentar novas vivências com segurança. Portanto, a organização do espaço pode ser vista como uma forma de criar um ambiente propício para a experiência.

Nas escolas da infância, o espaço reflete na cultura de quem o projetou e daqueles que organizam, administram e habitam diariamente esse espaço. Eles revelam uma ideia de criança, de sensibilidade, interesse e sociabilidade. A forma como o ambiente é organizado pode influenciar diretamente o comportamento, o aprendizado e a socialização das crianças, além de afetar seu bem-estar físico e emocional, e isso independe se a criança tem ou não alguma deficiência, é ou não uma criança com TEA.

Nesse contexto, o conceito de desenho universal para a aprendizagem objetiva “criar ambientes de aprendizado acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou estilos de aprendizagem”. Essa estratégia enfatiza a importância de oferecer múltiplas formas de representação e expressão utilizando estratégias cinestésicas, visuais ou auditivas e permitindo que cada criança interaja com o conteúdo da maneira mais eficaz para seu próprio aprendizado (Viudes, 2024, p. 62).

A partir do acima surgiu a questão de pesquisa: Qual a influência da organização do espaço-ambiente escolar para que a criança com transtorno do espectro autista sintam-se incluída?

A fim de responder à questão de pesquisa surge como objetivo geral investigar a influência da organização do espaço-ambiente escolar para que a criança com transtorno do espectro autista sintam-se incluída; e como objetivos específicos: analisar os desafios enfrentados pela criança com TEA no ambiente escolar; discutir o conceito de desenho universal para a aprendizagem de crianças com TEA; identificar a importância que as escolas de educação infantil dispensam à organização do espaço-ambiente.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisa Bibliográfica realizada no período entre junho e outubro de 2024 nas bases de dados Capes Periódicos e Google Acadêmico.

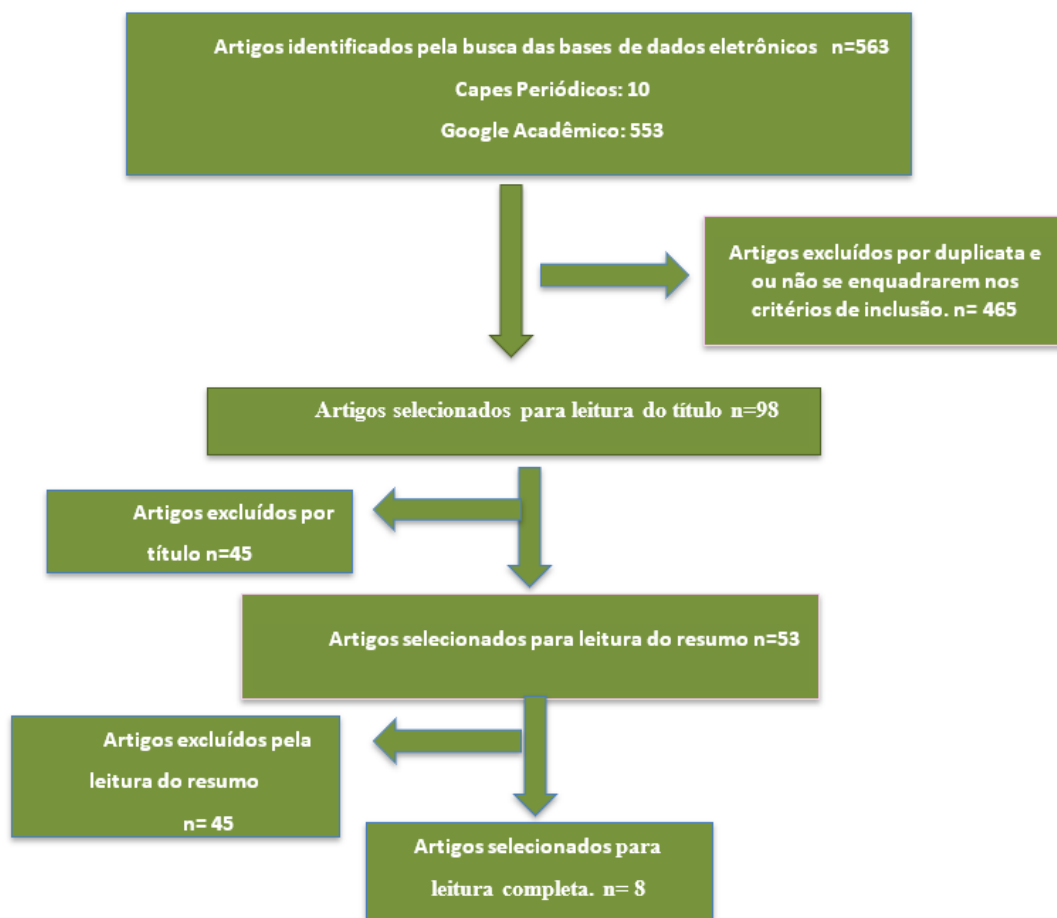
Segundo Gil (2002)

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (p.44).

Os descritores foram selecionados visando orientar a busca de dados e artigos voltados ao tema da pesquisa. Os descritores foram combinados utilizando operadores booleanos de pesquisa: “desenho universal para aprendizagem” AND “autismo” e “desenho universal para aprendizagem” AND “inclusão”. Os artigos foram selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: trabalhos publicados em português, trabalhos revisados por pares, trabalhos publicados no período de 2018 a 2024. Foram excluídos trabalhos duplicados, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.

A figura 1 apresenta o fluxograma de seleção dos artigos. Foram encontrados um total de 563 artigos. Destes, 10 eram provenientes do Capes Periódicos e 533 do Google acadêmico. Foram excluídos 10 artigos por duplicata e 455 por não atenderem os critérios de inclusão estabelecidos. Após a leitura do título excluiu-se 45 artigos e após a leitura do resumo 45. Assim, oito (8) foram selecionados para uma leitura completa e atendiam aos critérios de inclusão e apresentavam informações adequadas ao propósito deste trabalho.

Figura 1. Fluxograma de seleção dos artigos.



Fonte: Autora (2024)

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral do estudo foi investigar a influência da organização do espaço-ambiente escolar para que a criança com transtorno do espectro autista sintasse incluída. Da leitura dos oito artigos emergiram as duas primeiras categorias temáticas. A terceira categoria temática surgiu de leituras adicionais que se sentiu necessárias para cumprir com o objetivo geral: analisar os desafios enfrentados pela criança com TEA no ambiente escolar; discutir o conceito de desenho universal para a aprendizagem de crianças com TEA; identificar a importância dispensada pelas escolas de educação infantil à organização do espaço-ambiente.

3.1. DESAFIOS ENFRENTADOS PELA CRIANÇA COM TEA NO AMBIENTE ESCOLAR

Em todos os oito artigos (Quadro 1) ficou claro que os desafios enfrentados pela criança com TEA no ambiente escolar se confundem ou estão diretamente relacionados com as dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar com a criança com TEA.

Mascaro, Rocha e Guerra (2024) colocam que o currículo engessado e inflexível da maioria das escolas, que não respeita o tempo e às necessidades da criança é um dos principais desafios enfrentados pela criança com TEA.

No estudo de Silva e Araújo (2024) crianças com TEA frequentemente enfrentam desafios nas interações interpessoais, o que pode resultar em isolamento social e consequente falta de interação com os colegas. É sabido que os eixos estruturantes e que contribuem para o desenvolvimento da criança da educação infantil são as brincadeiras e as interações; logo, a dificuldade de interação da criança com TEA, é um elemento potencialmente prejudicial ao seu desenvolvimento. Também é destacado que a variabilidade observada nas dificuldades da criança com TEA, na capacidade de se comunicar e no comportamento repetitivo, exige uma abordagem personalizada em termos de intervenções e apoio, que quase nunca ocorre. Por fim, os autores apontam que “estímulos sensoriais intensos, como luzes e ruídos, e a resistência a mudanças associada à rigidez comportamental podem afetar negativamente o bem-estar e a participação efetiva das crianças com TEA nas atividades escolares” (p.2691).

Ribeiro e Costa-Renders (2024) mencionam a necessidade de capacitação e aperfeiçoamento do professor no campo da Educação Inclusiva para trabalhar com a criança com TEA. Os autores acrescentam que cada criança tem o seu processo de desenvolvimento

e precisa de uma intervenção específica, que sua aprendizagem é singular, tendo deficiência ou não. Enquadrar todas as crianças para que façam as mesmas coisas não estimula a autonomia e nem propicia melhor desempenho escolar.

Para Brasão, Monteiro, Pichler e Bezerra (2023) muitas famílias não acreditam nas potencialidades de aprendizagem da criança com TEA e veem a escola mais como uma cuidadora da criança autista do que promotora de aprendizagem, o que não é benéfico para a criança que tem sua autoconfiança e autoestima desfavorecidas.

Borges e Schmidt (2021) relatam que a competência social é preditiva do desempenho acadêmico, mostrando as relações estreitas entre as dificuldades sociais e de aprendizagem que a criança com TEA possui. Os autores também enfatizam a importância de cada criança com TEA possuir um Plano de Desenvolvimento Individual, onde as práticas são organizadas levando em conta as múltiplas possibilidades de aprendizagem, atendendo a diversidade de todos os alunos. Contudo, na prática não é isso que se observa e Planos de Desenvolvimento Individual ficam engavetados ou nem são elaborados.

A primeira conclusão a que se chega é de que as dificuldades enfrentadas pela criança com TEA, no ambiente escolar, estão mais relacionadas com a falta de preparo da própria escola em atender às necessidades da criança do que propriamente por problemas internos da criança com TEA. Ambientes com muito ruído, muitos estímulos visuais e auditivos são desfavoráveis à criança com TEA que necessita de um ambiente tranquilo e organizado.

A ausência de um plano educacional especializado para a criança com TEA, a não implementação de práticas pedagógicas que sejam realmente inclusivas e não somente integradoras, e a falta de ações eficazes na promoção do desenvolvimento e bem-estar dessas crianças, se traduzem em desafios para a criança com TEA. Embora os autores não tenham sido explícitos, o que se percebe em todos os oito artigos é que ao invés de incluída a criança é integrada à escola, ou seja, está inserida na escola, tendo que adaptar-se a ela. Integrada porque está no mesmo ambiente que as demais, com aulas no mesmo ritmo que as outras crianças e na expectativa de que tenha o mesmo rendimento e desempenho. A verdadeira inclusão da criança com TEA ocorre quando tem suas dificuldades analisadas respeitando-se o seu tempo e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, quando há o reconhecimento e a valorização da diversidade. Na inclusão, é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas, visando a equiparação de oportunidades.

Quadro 1. Artigos Seleccionados

Título	Ano	Objetivo	Método	Conclusão
Desenho Universal Para Aprendizagem: Proposta De Atividade Numa Perspectiva Inclusiva Para Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista	2024	Relatar práticas pedagógicas emergentes no chão da escola contemporânea, capazes de promover a inclusão de um estudante com autismo.	Estudo de campo realizado com uma criança com TEA, com 15 anos de idade, em uma Escola Municipal de Maricá/RJ, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental.	A escola se torna inclusiva a partir do momento em que prepara o educando para o ensino, para a vida familiar e para a vida em sociedade, cumprindo o seu papel quando trabalha para a diversidade, com equidade, sem estigmas, compreendendo as especificidades de cada sujeito, colaborando assim para seu desenvolvimento global
Ambiente Escolar: Desafios E Influência No Desenvolvimento Neurológico De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista - TEA	2024	Analisar as interações entre as características do TEA e o ambiente escolar, identificar desafios específicos enfrentados pelas crianças com TEA nesse contexto e desenvolver estratégias adaptativas para promover um ambiente escolar mais inclusivo	Pesquisa Bibliográfica qualitativa, realizada nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, revistas especializadas e repositórios de universidades, tanto em português quanto em inglês, referentes aos últimos dez anos.	A pesquisa mostrou a complexidade das interações entre as características específicas do TEA e as dinâmicas do ambiente escolar, enfatizando a necessidade de estratégias adaptativas e personalizadas. Ao considerar as implicações práticas, as estratégias propostas, como ambientes sensorialmente adaptados e a personalização de rotinas, oferecem orientações valiosas para educadores, profissionais de saúde e familiares. Essas abordagens práticas podem desempenhar um papel crucial na criação de ambientes escolares mais inclusivos, promovendo o desenvolvimento positivo das crianças com TEA.

Título	Ano	Objetivo	Método	Conclusão
Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem	2024	Considerar a aplicação dos princípios do DUA como uma estratégia inclusiva de ensino em sala de aula onde haja alunos/as com e sem Transtorno do Espectro Autista – TEA, todos/as no processo de alfabetização	Duas escolas constituíram o campo de pesquisa, uma pública e uma privada, ambas situadas na cidade de São Paulo. A pesquisa considerou o trabalho de duas professoras e os desafios encontrados por elas no dia a dia do processo de alfabetização, em salas onde há alunos/as com Transtorno do Espectro Autista. Os procedimentos utilizados foram as entrevistas, rodas de conversa e análise de material para planejamento do/da professor/a.	No dia a dia, as crianças são atravessadas pela pressa e correria do mundo adulto e são pouco ouvidas, pouco olhadas em sua totalidade, deixando que o próprio sistema embrutecedor limite sua criatividade e suas descobertas. As crianças, com deficiência ou não, precisam de espaço, de atenção, de um olhar sincero e atento do/da adulto/a, de mediações que potencializem o que já sabem e que movimentem outros conhecimentos. Para acolher e entender cada um/uma em sua singularidade não é necessário um laudo médico, é preciso atuar com criticidade sobre o modelo médico no contexto escolar
Construindo Ambientes de Aprendizagem Inclusivos	2024	Analisar a adaptação do espaço físico escolar.	Estudo teórico	O DUA representa uma mudança paradigmática na educação, movendo-se além da simples adaptação para alunos com necessidades especiais e rumo à criação proativa de ambientes educacionais que acolhem todas as diferenças como parte integrante do processo de aprendizagem. Essa abordagem não apenas beneficia aqueles com dificuldades específicas mas enriquece a experiência educacional para todos os alunos.

Título	Ano	Objetivo	Método	Conclusão
As Abordagens do Design Universal no ensino e aprendizagem de crianças autistas: o estado da arte	2023	Entender como as abordagens do Design Inclusivo, Design Universal e do Design Universal para Aprendizagem são utilizadas para auxiliar a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Pesquisa de natureza básica, com objetivo exploratório e descritivo. Com relação aos procedimentos se apoia em uma pesquisa bibliográfica.	Os estudos analisados enfatizaram a necessidade de modificar a forma de ensino, para que a ferramenta trabalhada se adeque à criança. Escolher uma ferramenta de ensino, envolve levar em consideração não apenas a criança, mas as condições da instituição e treinamento dos profissionais. Os estudos apresentados trouxeram ferramentas fundamentais para o ensino, o que nos leva a conclusão de que independente da ferramenta aplicada, o profissional precisa passar pela etapa da identificação da dificuldade individual da criança, para uma mudança na forma de ensino, buscando a sua efetiva inclusão nos processos de ensino e aprendizagem.
Acessibilidade Na Escola: Como A Arquitetura Impacta Nas Aprendizagens	2023	Compreender a importância de uma inclusão de qualidade que possa trabalhar o desenvolvimento integral do sujeito, suas peculiaridades e também seu potencial de desenvolvimento.	Revisão Bibliográfica	A arquitetura escolar traz conforto para os alunos e colaboradores da instituição, prezando pela qualidade e transmissão de conhecimentos, além de favorecer a inclusão, que é um direito de todos, instituído por Lei.
Desenho Universal Para Aprendizagem: Uma Abordagem Para Alunos Com Autismo Em Sala De Aula	2021	Discutir como o DUA pode auxiliar os aprendizes com autismo de acordo com as teorias da coerência central, das funções executivas e da teoria da mente (ToM)	Para discutir a importância do DUA como uma abordagem estratégica na educação de alunos com autismo, Suzana foi entrevistada a respeito da escolarização de seu filho Marco , diagnosticado com "Síndrome de Asperger".	O aluno com TEA vem mostrar para a escola que existem outros canais sensoriais de aprendizado tão importantes quanto a audição e a visão. Que é necessário aumentar o repertório de recursos para o ensino, não se limitando ao livro didático ou ao quadro. Que as pessoas aprendem de formas diferentes e que mesmo entre os alunos com autismo, existe uma enorme variabilidade nas formas de aprender

Título	Ano	Objetivo	Método	Conclusão
Alunos com autismo o reconhecimento de suas identidades na concepção do desenho universal para aprendizagem	2020	Confeccionar e utilizar o jogo de quebra-cabeça como instrumento pedagógico para despertar o cognitivo do aluno e a construção da sua identidade, tendo como ponto de partida suas expressões e imagens, buscando investigar as relações com as questões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e lúdicas, que serão apresentadas e utilizadas nas ações pedagógicas do aluno com autismo, através do jogo interativo, utilizando a abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem.	Intervenção pedagógica realizada através da apresentação de músicas e vídeos, enfatizando a construção da identidade do aluno, como pessoa com deficiência e com capacidade de desenvolvimento global e cidadão de direito.	O trabalho apresentou que os alunos, com TEA conseguem se organizar e responder bem às exigências do processo educativo quando é oferecida a eles uma rotina, com atividades que estimulem suas potencialidades de aprendizagem

Fonte: Autora (2024)

3.2. O CONCEITO DE DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA

Oito artigos contemplando o tema desenho universal para a aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista foram selecionados nas bases de dados Capes Periódicos e Google Acadêmico.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem sido apontado como uma abordagem promissora pela literatura acerca da inclusão escolar, contudo, pouco explorada no contexto escolar.

A proposta de ensino baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem propõe o planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes, independente de terem ou não deficiência (Zerbato, Mendes, 2021, apud Anchieta *et al*, 2024). Ainda, de acordo com Anchieta *et al* (2024), o Desenho Universal para a Aprendizagem objetiva a adoção de estratégias pedagógicas com o intuito de tornar acessível o currículo e seus conteúdos, de maneira que a inclusão é efetiva. Dessa forma, todo o grupo de educandos é beneficiado com práticas exitosas, as quais consistem em diferentes maneiras de apresentar e expressar um conteúdo, bem como de formas distintas de engajar os alunos.

Assim, o propósito do Desenho Universal para a Aprendizagem é de criar ambientes para que as escolas recebam toda a diversidade possível, e os professores interajam com variadas estratégias de aprendizagem, de modo que o potencial de todos os estudantes seja explorado ao máximo, independente de suas habilidades, necessidades e estilos de aprendizagem (Ribeiro e Costa-Renders, 2024; Viudes, 2024).

De acordo com Silva e Araújo (2024), a escola, ao acolher crianças com TEA que apresentam diferentes desafios cognitivos, irá desempenhar um papel fundamental na oferta de experiências educacionais. A criança com TEA, normalmente, é bastante sensível sensorialmente, e a adaptação do ambiente poderá impactar positivamente para o seu engajamento nas atividades escolares.

Brazão, Monteiro, Pichler e Bezerra (2023) também apontam que no Desenho Universal para a Aprendizagem, o currículo é concebido para atender as necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência. Guimarães *et al*. (2023), acrescentam que, no intuito de minimizar as barreiras educacionais, deve ocorrer a adoção de “métodos, materiais e avaliações que permitam que o professor possa atender as necessidades do público discente diverso” (p. 28).

Na concepção de Borges e Schmidt (2021), no Desenho Universal para a Aprendizagem, a abordagem deixou de ser a deficiência da criança e passou a ser a deficiência da escola, compreendendo que todo aluno, independentemente de sua condição, deve ter sucesso na aprendizagem tornando a educação mais justa e eficaz.

Mantoan (2015), apesar de não fazer uso do termo Desenho Universal para a Aprendizagem, se refere à escola inclusiva praticamente reproduzindo o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem. Mantoan diz que “a escola inclusiva é aquela que se volta para todos os alunos, ou seja, na sua concepção de planejamento, ensino e avaliação já estão

imbrincados o atendimento aos diferentes alunos” (2015, p. 28). Ainda, segundo a autora, a inclusão escolar é uma educação que provoca o próprio sistema educacional uma vez que permeia as necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

A segunda conclusão a que se chega neste estudo é da importância de a criança com TEA se sentir acolhida no ambiente frequentado, e isso significa um ambiente sem muitos estímulos sensoriais, sejam visuais ou auditivos, com pessoas que respeitem a sua diferença, e mais importante que a escola se adapte às necessidades da criança e não o contrário, a criança tendo de adaptar-se ao universo escolar pronto, engessado e inflexível.

3.3. IMPORTÂNCIA DISPENSADA PELAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL À ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-AMBIENTE

O espaço, de acordo com Forneiro (1998) é um conjunto de ambientes, e portanto, indissociável do ambiente. Enquanto o espaço constitui uma dimensão física, o ambiente abrange tudo o que está no espaço, podendo provocar distintas sensações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI (Brasil, 2010) remetem a organização do espaço enfatizando a importância de espaços limpos e seguros, de ambientes acolhedores e desafiadores, inclusivos, que permitam explorações e partilhas.

Dominico e Lira (2022) reconhecem o espaço-ambiente na Educação Infantil como elementos importantes na organização e vivência de experiências significativas. As autoras defendem que é necessário que o professor esteja atento com à distribuição dos objetos e materiais incentivando a autoria e autonomia da criança, permitindo que ela explore, crie e fantasie em práticas significativas ao seu desenvolvimento.

Modler et al. (2022), compreendem o espaço-ambiente como sendo educativo, na medida em que intencionalmente planejado e organizado permite que a criança o explore e interaja.

Silva, Almeida e Oliveira (2023) destacam algumas dificuldades encontradas pelos professores sobre a organização dos espaços-ambientes na educação infantil. Os autores mencionam o não reconhecimento de determinados espaços-ambientes como sendo espaços-ambientes educativos, as dificuldades dos educadores em desenvolverem práticas recreativas nos espaços; a dificuldade de aceitar o aluno como protagonista do espaço educacional e os problemas estruturais que implicam no desenvolvimento das práticas educativas. Os autores ainda sugerem que a organização dos espaços-ambientes deve

considerar os interesses das crianças, respeitando suas vivências e experiências; e que essa organização tem sempre uma intencionalidade, não podendo ser vista como neutra. Ao contrário disto, ela revela práticas e concepções pedagógicas bem como os princípios predominantes sobre educação e criança.

Barbosa e Horn (2001), destacam que a forma como o espaço está organizado, é reveladora da interpretação que o professor faz do grupo de crianças pelo qual é responsável. Assim, é preocupante quando Horn (2004, p. 27) afirma que “na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes” (Horn, 2004, p. 27).

Fochi (2019), aponta que ao nos referirmos ao espaço, precisamos pensar em três princípios: a beleza, funcionalidade e a adaptabilidade. A beleza remete à estética do ambiente, que deve ser agradável e aconchegante para as crianças. Oswald (2011) diz que a palavra estética tem origem em estesia, sensação, sensibilidade, defendendo uma educação pautada na experiência estética, que é aquela que emociona, sensibiliza, mobiliza afeto: “experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos” (p. 25).

A funcionalidade diz respeito à organização do espaço para que as crianças possam se movimentar livremente, explorar, brincar e aprender. E a adaptabilidade refere-se à capacidade do espaço de se adequar às diferentes necessidades e atividades das crianças ao longo do dia.

Vigotski (2009) enfatizava que a criança se constitui subjetivamente na interação com o contexto do qual faz parte, em suas dimensões física, social e cultural, e isso inclui a interação com o ambiente. Quando é mencionado que professores não reconhecem determinados espaços-ambientes na educação infantil como sendo educativos, os pátios escolares se destacam. Embora os pátios sejam locais propícios para as crianças aprenderem, descobrirem, construírem conhecimento, são poucos os casos em que se observa a realização de atividades dirigidas, propostas pelos educadores em pátios escolares. Levando-se em consideração que as crianças na educação infantil permanecem por no mínimo quatro horas na escola, e a frequentam todos os dias, o pátio se torna elemento importante a considerar, pois é onde a criança entre em contato com a natureza, se descobre capaz de movimentos amplos e diversos, tem a liberdade de correr, pular, brincar livremente, e a privação dessas experiências irá afetar o seu desenvolvimento (Toledo, 2016).

A criança com TEA tem suas peculiaridades mas todas as crianças são diferentes, independentemente de sua condição de criança autista ou não, o que as unem são necessidades semelhantes para desenvolverem, e um ambiente acolhedor, organizado, seja interna ou externamente, o contato com a natureza, o sentir o calor do sol, experienciar momentos com água, sentir a areia, a grama, tudo isso são experiências que podem diferir em intensidade mas que são apreciadas por todas as crianças.

Como destacam Machinski e Camargo (2024) mesmo que as professoras saibam da relevância dos espaços amplos para a autonomia e o desenvolvimento da criança pequena, ainda são colocados no ambiente mais mesas e cadeiras do que almofadas, brinquedos, ou mesmo áreas livres para brincar e socializar. As autoras também relatam que em pesquisa realizada com professoras da educação infantil, elas reconheceram a importância dos espaços, mas não se consideram como responsáveis por eles, não se colocam como parte do espaço, e, parecem compartilhar uma visão estereotipada de infância e criança.

Pelos relatos, percebe-se que a inadequação do espaço existe e independente da condição da criança, ou seja, havendo criança com TEA ou não havendo criança com TEA o espaço já é inadequado para aquele que o frequenta.

Camargo e Cabral (2023) propuseram à turma de educação infantil que trabalhavam que sugerissem a forma de organização do espaço-ambiente da sala de aula. As crianças pensaram em novos cantos de atividades, a colocação dos materiais continuou aos seus alcances e as autoras concluíram que o ambiente pareceu mais articulado, mais fluido com menos aderências às paredes, partiu da lógica infantil coletiva desse grupo de crianças.

Fernandes, Santos e Albuquerque (2023), colocam que a arquitetura escolar deve estar “a serviço do acolhimento e do desenvolvimento de seres humanos numa perspectiva ética, política e pedagógica” (p. 1076). As autoras continuam, e sobre o projeto arquitetônico evocam que deve ser inspirado nos princípios da Educação Infantil “para que as paredes erguidas com diferentes materiais, formas, designs, cores e texturas se tornem um espaço de vida coletiva, diverso, humanizado, representativo e inclusivo” (p. 1077).

Rocha (2024) conclui a partir de pesquisa bibliográfica realizada que o espaço-ambiente na educação infantil, quando é bem planejado proporciona experiências diversificadas e significativas, atendendo não só às necessidades educativas das crianças, mas também promovendo seu desenvolvimento integral. O conceito de espaço como um "outro educador" significa considerar o ambiente como sendo “ativo no processo de aprendizagem.

Ambientes educacionais pensados com cuidado estimulam a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças, oferecendo oportunidades para exploração e descoberta que são essenciais para seu crescimento” (p. 93).

A terceira conclusão a que chegamos é que o espaço-ambiente tem influência direta sobre a participação, a escolha de objetos, a interação e socialização entre as crianças, que provoca sensações, pode acalmar ou deixar a criança agitada, pode dar liberdade ou aprisionar, pode ser acolhedor ou não, pode ser um espaço-ambiente vestido de afetos, de criações das crianças, pode encorajar as crianças à exploração e à expressividade ou não, enfim, são espaços -ambiente educadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que norteou o presente trabalho foi: Qual a influência da organização do espaço-ambiente escolar para que a criança com transtorno do espectro autista sinta-se incluída?

A verdadeira inclusão da criança com TEA ocorre quando tem suas dificuldades analisadas respeitando-se o seu tempo e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, quando há o reconhecimento e a valorização da diversidade. Na inclusão, é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas, visando a equiparação de oportunidades. Ambiente amplo, acolhedor, que permita a experimentação por parte de todas as crianças, independentemente de sua dificuldade, é um ambiente vivo, onde a criança tem prazer em estar.

Um ambiente sem muitos estímulos sensoriais, sejam visuais ou auditivos, com pessoas que respeitem o modo de ser da criança com TEA, e mais importante que a escola se adapte às necessidades da criança e não o contrário, a criança tendo de adaptar-se ao universo escolar pronto, engessado e inflexível.

Por fim, o espaço-ambiente como educador, desafiando na medida certa, instigando a criança, um espaço com objetos que lhe provoquem a imaginação, que ao serem criativos estimulam a criatividade da criança com TEA, um espaço-ambiente que é solidário com a criança, que lhe permite movimentar-se, que lhe provoque o riso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. Interação social e desenvolvimento infantil. 2019.

ALMEIDA, R. Inclusão escolar e desenvolvimento social: uma abordagem prática. Ano, 2021.

- ANCHIETA, Flaviane Melo et al. Propostas e Práticas Pedagógicas Inclusivas: Construindo um Futuro com Equidade. Rio de Janeiro: IDHP. 2024.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Org.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36p.
- BRAZÃO, Kharenn; MONTEIRO, Hércules Manoel Silva; FRANCK PICHLER, Rosimeri; BEZERRA, Marcela F. C. G. F. As Abordagens do Design Universal no ensino e aprendizagem de crianças autistas: o estado da arte. *Human Factors in Design*, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 026–037, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/24636>. Acesso em: 19 out. 2024.
- CAETANO, Ubirajara da Silva; GOMES, Marineide de Oliveira. INTERVENÇÕES LÚDICAS INCLUSIVAS: possibilidades e dificuldades de interação e comunicação de crianças com transtorno do Espectro Autismo (TEA) em aulas de Educação Física Infantil. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/momento/article/view/12832> . Acesso em: 18 out. 2024.
- CAMARGO, Gisele Brandelero; CABRAL, Letícia de Fátima Macedo. A Participação Das Crianças Na Organização Dos Espaços Da Sala De Aula Da Educação Infantil. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 15, n. 43, p. 139-154, 2023.
- CRUZ, Mara Monteiro; NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do. Acessibilidade Ao Currículo Através Do Uso Do Computador Para Estudantes Com Autismo. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 43–65, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/30041> . Acesso em: 18 out. 2024.
- DA SILVA, Alice Rodrigues; SOUTO, Thiago Vinicius Sousa. Desenho Universal Para A Aprendizagem Como Ferramenta Para A Inclusão De Alunos Com Autismo. V Congresso Internacional de Educação Inclusiva. V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. ISSN 2359-2915.
- DA SILVA, Diego Gonzaga Duarte; DE ALMEIDA, Bruna Letícia Simões; DE OLIVEIRA, Kamyla Siqueira. A Importância Da Organização Do Espaço Para O Desenvolvimento Integral Das Crianças Na Educação Infantil. IX Congresso Nacional de Educação. *Conedu. EDUCAÇÃO INFANTIL*, vl 2. 2023.

- DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra. Espaços e Ambientes na Educação Infantil: a Organização Promove Envolvimento? Ensino, v.23, n2, 2022, p.309-316.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol.1 Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- FARIA, Maria Elisa Vaz; DE SOUZA BORBA, Marcia Guaraciara. Autismo: Sinais, Níveis De Suporte E Diagnóstico-Uma Revisão Sistemática De Estudos Recentes. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, 2024.
- FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; SANTOS, Marlene Oliveira dos; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Educação infantil do campo: diálogos sobre o espaço, o ambiente e a arquitetura escolar. Retratos da escola. Brasília, DF. Vol. 17, n. 39 (set./dez. 2023), p. 1067-1088, 2023.far.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos Espaços na Educação infantil. In.: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GALLINA, J.; MAUSA, C. O ESPAÇO-AMBIENTE COMO UM PARTÍCIPE DO PROJETO PEDAGÓGICO. Saberes em Foco, [S. l.], v. 6, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/251>. Acesso em: 22 out. 2024.
- GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. . Acessibilidade Na Escola: Como A Arquitetura Impacta Nas Aprendizagens. Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 4, n. 7, p. e473543, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3543>. Acesso em: 19 out. 2024.
- HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MACHINSKI, J.; CAMARGO, D. A Organização De Espaços/Ambientes Na Creche: diálogos entre formação, conceitos e escolhas. Cadernos de Educação, n. 68, 7 jun. 2024.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MODLER, N.L. et al. Ambientes educadores: concepção projetual para a educação infantil. Projetar, v.7, n.1, 2022.
- OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e os processos de criação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Org.). Educação experiência estética. Rio de Janeiro: NAU, 2011. p. 23-37.

- PLETSCH, Márcia et al. Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. Campos de Goytagazes: Encontrografia/ANPED, v. 1, 2021.
- RIBEIRO, M. C. F.; COSTA-RNDERS, E. C. Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem. Retratos da Escola, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1682>. Acesso em: 18 out. 2024.
- ROCHA, Maria de Fátima Costa. ARTICULAÇÃO ENTRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 54, p. 89–93, 2024. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/647>. Acesso em: 22 out. 2024.
- SILVA, Mércia Denise Araujo da; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. Ambiente Escolar: Desafios E Influência No Desenvolvimento Neurológico De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista - TEA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 2683–2694, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13964>. Acesso em: 19 out. 2024.
- SILVA, Rute Costa da; FREITAS, Cicera Thyelly Teixeira de; DUARTE, Sandra Mary. Inclusão escolar de crianças com TEA: investigar as práticas de inclusão escolar para crianças autista. Revista Encontros Científicos UniVS ISSN: 2595-959X], v. 6, n. 2, 2024.
- TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto eo escondido, marcas e vestígios. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 177-198, 2016.
- VIEGAS, Marco Antonio Serra. Alunos com autismo o reconhecimento de suas identidades na concepção do desenho universal para aprendizagem. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 29396-29407, 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginação e criação na infância. Comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.
- VIUDES, Matheus Martins. Educação Especial e Inclusiva: Um Material Didático. Formiga (MG): Forma Educacional Editora, 2024.
- ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e233730, 2021.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) - International Classification of Diseases (ICD-11). Essa publicação inclui a classificação e descrição do autismo e suas implicações para o desenvolvimento social e comunicativo.

CAPÍTULO X

RACISMO & INFÂNCIA: EVIDÊNCIAS RACISTAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS E NO AMBIENTE ESCOLAR NO ESTADO DE RONDÔNIA

RACISM & CHILDHOOD: RACIST EVIDENCES IN SOCIAL PRACTICES AND SCHOOL ENVIRONMENT IN THE STATE OF RONDÔNIA

DOI: 10.51859/amplla.tso4467-10

Josélia Gomes Neves ¹

Nádia Cristina Rodrigues da Conceição de Toledo ²

¹ Doutora em Educação Escolar (UNESP). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

² Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf) – Mestrado e Doutorado Profissional. Graduada em Jornalismo. Estudante do curso de Pedagogia da UNIR. Servidora da Secretaria Municipal e Educação (SEMED) de Ji-Paraná-RO. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

RESUMO

A popularização do acesso à internet tem evidenciado com bastante frequência cenas de racismo envolvendo crianças desde a 1ª infância. A observação destas injustiças sociais mobilizou a realização do presente estudo, de enfoque qualitativo, cuja finalidade foi aprofundar a compreensão sobre as manifestações do racismo tanto nas práticas sociais como no ambiente escolar no estado de Rondônia. A metodologia adotada foi a pesquisa documental que considerou publicações disponibilizadas nas mídias digitais. Os resultados evidenciam que o estado de Rondônia produz violações racistas no contexto social e no ambiente escolar. Diante disso, é necessário que o projeto da educação racializada ocupe lugar mediante a aplicação da Lei nº 10.639/2003. A denúncia da brutalidade racista, é necessária e para além da leitura, a indignação pode representar o dispositivo mobilizador para o exercício da pesquisa crítica e seus desdobramentos acadêmicos na insistência de um mundo em que caiba todas as pessoas.

Palavras-chave: Racismo. Infância. Crianças. Políticas Públicas. Educação Infantil.

ABSTRACT

The popularization of internet access has often evidenced scenes of racism involving children from infancy. The observation of these social injustices mobilized the realization of this study, with a qualitative approach, whose purpose is to deepen the understanding about the manifestations of racism both in social practices and in the school environment in the state of Rondônia. The methodology adopted was documentary research that considered publications available in digital media. The results show that the state of Rondônia produces racist violations in the social context and in the school environment. Therefore, it is necessary that the project of racialized education take place through the application of Law 10.639/2003. The denunciation of racist brutality is necessary and, in addition to reading, indignation can represent the mobilizing device for the exercise of critical research and its academic developments in the insistence of a world in which all people fit.

Keywords: Racism. Childhood. Children. Public Policies. Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento– não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. [...]. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. [...]. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra mas é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não-senso. [...]. Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção mas aí, implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência a conjunção mas se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. Daí o não-senso da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical. (FREIRE, 1996, p. 25-26).

A busca de notícias em portais especializados ou em redes sociais, inevitavelmente nos coloca diante de uma série de situações de violências que mobilizam reflexões. Dentre outras, destacamos as manifestações de racismo que tem acontecido tanto nas práticas sociais como nas unidades escolares.

O olhar sobre estes registros provocou inquietações que buscam levantar que comportamentos racistas têm acontecido no estado de Rondônia, tanto nas práticas sociais como nos contextos escolares, particularmente na Educação Infantil. Mas, apesar de todo o arcabouço legal produzido no Brasil no que se refere ao combate ao racismo, bem como o referencial de Direitos Humanos existente, continua ocorrendo em Rondônia este tipo de crime.

O presente estudo se caracteriza a partir do enfoque qualitativo, que parte do entendimento que as pesquisas qualitativas “[...] estão fortemente conectadas com os desejos, necessidades, objetivos e promessas de uma sociedade inclusiva e democrática” (MINAYO, 2021, p. 536). Uma preocupação que se materializa na atuação investigativa de duas pesquisadoras negras, que assinam a autoria deste trabalho.

Quanto à metodologia, o recurso que possibilitou a fonte dos dados para a elaboração do presente estudo foi a pesquisa documental, procedimento que examina dados que não foram analisados (GIL, 2008). Neste sentido, utilizamos duas matérias jornalísticas disponibilizadas em páginas digitais que evidenciam práticas racistas em Rondônia, tanto no contexto social como no ambiente escolar.

O processo de análise das fontes, considerou um conjunto de referenciais teóricos afrocentrados, ou seja, de literatura produzida por intelectuais pretos/as (GOMES, 2002; GONZALEZ, 2018). A intenção foi examinar as desigualdades a partir das lentes de sujeitos que além de estudar a opressão racializada, produzem conhecimento decolonial a partir também das experiências que vivenciam nos contextos sociais.

A adoção de escritos produzidos pela intelectualidade negra, tem também o propósito de destacar estas publicações, pois concordamos que: “A invisibilidade de autoras e autores negras(os) em monografias, artigos científicos e trabalhos acadêmicos [...] quando abordam as desigualdades raciais em seus estudos, são vistos como militantes e não como estudiosas/os” (LOURENÇO, 2023, p. 76). A nosso ver, a mobilização militante é relevante por contribuir como um elemento desencadeador estratégico na produção do conhecimento.

O presente estudo constitui um produto decorrente da Linha de Pesquisa: “Crianças e Infâncias: formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil” do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná.

2. AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E O COMBATE AO RACISMO

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126).

O pensamento do educador Paulo Freire aponta que as relações entre educação e sociedade assumem um caráter de indissociabilidade, ou seja, é quase impossível compreendê-las de forma separadas. Significa dizer que a escola não é uma ilha distanciada ou isolada do contexto social, assim o que acontece lá fora pode repercutir neste ambiente de formação.

Nesta direção, as concepções progressistas embora reconheçam os limites da escola e até o seu papel de reprodutora das injustiças sociais, em determinados contextos, dialeticamente, vislumbram também as possibilidades da função da escola no sentido de que, ancorada no conhecimento crítico, pode problematizar e operar a favor das transformações na sociedade, sintetizada na expressão: “[...] a educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania”

(FREIRE, 1995, p. 74). É essa perspectiva que adotamos ao longo da reflexão apresentada neste trabalho.

Com outras leituras, reconhecemos que desde a publicação da Constituição Federal de 1988, a opressão racial de diferentes formas tem sido combatida. Deste modo, “[...] o debate público brasileiro sobre desigualdades e relações raciais sofreu mudanças significativas resultantes de demandas sociais históricas do movimento negro assim como da produção acadêmica sobre desigualdades raciais no Brasil”. (MACHADO; LIMA; NERIS, 2016, p. 12).

É neste contexto que a educação racializada se presentifica de forma mais contundente no espaço educativo brasileiro, por meio de uma política pública, expressa na Lei nº 10.639/2003. Esta normativa, incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Uma situação que exige o aprofundamento de temáticas referentes a “[...] História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, [...] a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. (BRASIL, 2003, p. 1).

A relevância desta Lei, é que ela tensiona o currículo escolar, principalmente a forte concepção ancorada nas datas comemorativas. Uma prática que persiste com muita força nas salas da Educação Infantil, como o dia 13 de maio, por exemplo. Esta perspectiva enaltece a referida data como temporalidade educativa, exatamente por isso, reforça visões explicitamente coloniais ao destacar a princesa Isabel como protagonista na finalização da exploração escravocrata no Brasil em detrimento das lutas por emancipação encampadas pelos movimentos abolicionistas.

Embora a Lei nº 10.639/2003, não mencione explicitamente a Educação Infantil, isso não é razão para a sua exclusão, porque a LDB nº 9394/1996, contempla a diversidade étnico-racial como princípio a partir da inserção da Lei nº 12.796/2013. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assegura essa reflexão na primeira etapa da Educação Básica e na formação docente, por meio do Parecer nº 3/2004 e da Resolução nº 1/2004.

Assim, é no cenário escolar, em confronto com forças negadoras das desigualdades raciais, que a pauta pela defesa da educação racializada vai se materializar, evidenciando as relações entre educação e sociedade. Neste sentido, para algumas leituras, “A escola não é um espaço separado do restante da sociedade e, assim sendo, também é afetada pelo racismo

que existe no meio social do qual ela faz parte, ajudando a reproduzi-lo e contribuindo para a sua manutenção”. (BARROS, 2005, p. 5). No entanto, para além do reprodutivismo, há entendimentos que reconhecem que a escola embora possa atuar na permanência das perversidades sociais, sua atuação não se limita a isso: “[...]. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura [...] tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. (GOMES, 2002, p. 39).

É na direção da perspectiva freireana que enxerga a escola como uma possibilidade de emancipação social, que produzimos este estudo. Levamos em conta também as premissas legais que estabelecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a educação escolar deve se organizar a partir das demandas oriundas das práticas sociais. E que interpelações emanam dos contextos sociais?

Em relação às brutalidades racistas/classistas, poderíamos elencar várias situações a esse respeito, mas selecionamos o caso de João Alberto, o homem preto que foi assassinado em novembro de 2020, por seguranças e funcionários do Supermercado Carrefour, na capital do Rio Grande do Sul. Uma violência que foi amplamente divulgada nos meios de comunicação do país e que provocou várias reações antirracistas:

“Milena, me salva”, disse João Alberto, pedindo socorro à companheira, enquanto era espancado, minutos antes de padecer. João Alberto Silveira Freitas, um homem de 40 anos foi golpeado e morto por profissionais genericamente identificados como seguranças, que trabalhavam em uma das lojas do grupo Carrefour de Porto Alegre. O fato ocorreu na noite do dia 19 de novembro de 2020, pelas 20h40, nas vésperas do feriado da Consciência Negra, o que marcaria em definitivo este caso. As agressões foram filmadas por pessoas presentes no local e rapidamente viralizaram na internet, na mídia tradicional e nas mídias sociais, fazendo com que o caso ganhasse uma repercussão inimaginável em várias cidades brasileiras, com manifestações de solidariedade pública em diversos perfis famosos pela internet, declarações políticas e protestos contra a violência racial cometida sobre um homem identificado como pardo. Já antes ocorreram episódios similares no Brasil, inclusive em ambientes comerciais envolvendo profissionais de segurança. Nenhum desses eventos obteve tamanho protagonismo e gerou tanta comoção pública. (DURÃO; PAES, 2021, p. 13).

As repercussões sobre esta e outras violências explicitamente de caráter racial tem sido cada vez mais utilizadas com finalidades reflexivas por estudiosos e estudiosas que enxergam o espaço cibernético como produtor de dados sobre as práticas sociais em diversos espaços/tempos digitais. Um contexto que favorece também a recriação de dispositivos metodológicos correspondentes a estes contextos. (VELOSO; SANTOS; SALES, 2023).

O caminho da investigação em espaços digitais foi adotado neste trabalho que utilizou dois registros midiáticos referentes à desigualdade racial, como referências analíticas. O entendimento, é que o “[...] conhecimento direto de suas práticas cruéis [...] despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado ‘inferior’” (GONZALEZ, 2018, p. 74). Significa afirmar que o saber aprofundado a seu respeito permite que se possa pensar em um mundo digno para todas as pessoas.

3. RACISMO NAS PRÁTICAS SOCIAIS NO ESTADO DE RONDÔNIA

[...] Contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de ‘colonialidade’ estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e o seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc, acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano). (GROSFUGUEL, 2019, p. 59):

A epígrafe apresenta alguns elementos importantes para pensarmos as lógicas de exclusão produzidas pelo racismo para além da visão econômica. De certo modo, a perspectiva decolonial sustenta que a opressão de natureza racista perpassa diferentes sistemas com vistas a dominação de mentes e corpos negros na modernidade. Dentre outros, Grosfoguel (2019) aponta as hierarquias sexuais e de gênero, grupo que se aproxima do caso que situamos como racismo no contexto social.

Conforme já anunciamos anteriormente, apresentaremos neste tópico uma situação de racismo que ocorreu com uma mulher no município de Ji-Paraná, no ano passado, por ocasião da disputa de um concurso. O acesso ao caso foi possibilitado pela leitura da reportagem, intitulada: “‘Fora do padrão’: vencedora do Baile da Rainha da Expojipa 2023 é vítima de ataques racistas na internet”.

De acordo com a matéria, a modelo e influenciadora Ana Kelle de Jesus concorreu e foi eleita na cidade de Ji-Paraná, Rondônia em 2023 a madrinha do rodeio da Exposição Agropecuária, Industrial e Comercial de Ji-Paraná, conhecida popularmente como Expojipa. Vale salientar que esse evento movimenta todos os anos a região central do estado onde está localizado o município de Ji-Paraná com um público significativo e grandes transações. E como

em anos anteriores, nesse ano evidenciou as ações do agronegócio, intercalando entretenimento com a apresentação de artistas do gênero sertanejo, bem como, negócios envolvendo ativos da pecuária e da agricultura.

Mas, para além da festividade, a realização anual da Expojipa expõe a contradição existente entre a visibilização e enaltecimento do agronegócio como uma das feições do grande capital na Amazônia e suas disputas desleais com as áreas referentes ao meio ambiente, Terras Indígenas, territórios de comunidades tradicionais e de pequenos produtores do campo. O conjunto de violações resultantes de ações de poderosos dos setores privados da agricultura e pecuária, tem sido interpretado como agrobandidagem, um mecanismo que se expressa de múltiplas formas, como: “[...] violência contra lideranças e ativistas dos movimentos sociais, no crime ambiental e nas práticas invasoras de áreas protegidas, financiando o roubo de madeira, garimpos, grilagem e expulsão/ameaças aos sujeitos que vivem no território” (SILVA, 2022, p. 108).

E foi no contexto da 42ª Expojipa, após ter concorrido ao título com outras candidatas, que Ana Kelle, a única mulher negra no concurso foi eleita. O resultado a deixou muito feliz, sentimento que possivelmente foi ofuscado pelos ataques racistas que recebeu veiculados por meio da internet através de suas redes sociais, o que provocou conforme seu relato, uma série de desconfortos emocionais. De acordo com a matéria que analisamos, ela afirmou que durante a seleção das candidatas ouvia com frequência que pessoas como ela não deveria concorrer porque não tinha o padrão exigido, ou seja, ser branca. Depois de ter vencido, ouviu diversas vezes que ela só venceu porque não estava com seu cabelo natural e sim de tranças, além de outras ofensas:

Ela também mencionou que a maioria dos comentários ofensivos e racistas que escutou, foram feitos de maneira indireta, e principalmente, por outras mulheres. Após sua coroação, a influenciadora recebeu uma mensagem de texto na sua rede social, onde uma pessoa a chama de “macaca feia”.

Assim como Ana Kelle, outras pessoas - crianças, adolescentes e adultos passam por preconceitos e discriminação por conta da padronização estética eurocêntrica imposta aos grupos minoritários. O cabelo crespo ou cacheado, os cortes de cabelo, as tranças, a estrutura corporal - formato da boca, nariz, tom da pele ou seja, o fenótipo, constitui o motivo para as pessoas negras serem desqualificadas e/ou desclassificadas, um recado para não frequentar determinados espaços sociais de poder.

Vale ressaltar que Rondônia é um dos estados mais pretos da Região Norte, conforme dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo de 2022, o que confirma que: “[...] o número da população negra em Rondônia [...] é muito maior do que a sociedade reconhece no seu imaginário [...]” (MOSER, 2020, p. 28). Diante disso, é importante refletir sobre as implicações da prática de racismo no ambiente escolar.

4. QUANDO O RACISMO CHEGA ATÉ AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, os alunos, também, são vítimas do racismo, advindo, muitas vezes, dos colegas, dos funcionários da escola e até mesmo dos professores. Essa exclusão prejudica o aluno, pois ele, ao receber manifestações negativas da sua própria imagem, acaba por se isolar e fica triste, o que impacta negativamente no seu desenvolvimento. (SILVA; AMORIM, 2022, p. 205).

Alguns estudos apontam que “[...] o número de pesquisas empíricas que articulam o fenômeno do racismo ao período de desenvolvimento da primeira infância e na Educação Infantil, no contexto nacional e internacional, é reduzido” (SILVA, 2022, p. 94), uma situação que demanda a ampliação de investigações acerca dessa temática. E foi refletindo sobre a importância de visibilizar e problematizar as práticas racistas entre as crianças pequenas que desenvolvemos o referido trabalho, pois concordamos que:

Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positivities e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais. E mais: negam às pessoas negras o direito de serem quem são. E mais: o direito de viverem a vida com dignidade. (GOMES, 2021, p. 445).

Assim, entendemos que é tarefa dos grupos de pesquisa pautar em suas agendas, estudos que levem em conta os impactos do racismo na escola, sobretudo no que se refere ao ambiente da Educação Infantil. Nessa direção, destacamos o interessante trabalho desenvolvido pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares”, que chama atenção para as violações resultantes da brutalidade racista, dentre as quais o silenciamento:

O “silenciamento” é uma das ações, atitudes, estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles. (SILVA, 2018, p. 131).

A pseudo mediação que é feita comumente pela escola, é no sentido de ignorar a violência racista. No entanto, além do silenciamento, há casos de produção do racismo pela própria docência. Estamos nos referindo a uma situação que ocorreu recentemente no estado de Rondônia, tema central deste tópico que trata de uma situação de racismo que envolveu uma criança negra em pleno contexto da Educação Infantil. O acesso a essa violação foi possível por meio do acesso ao texto: “Mãe denuncia funcionárias de escola por intolerância religiosa em RO: ‘chamaram minha filha de macumbeirinha’”, publicado em julho de 2023.

A leitura da reportagem permite compreender o quanto estamos distantes de cumprir os dispositivos constitucionais referentes ao respeito à dignidade humana. Esses “Episódios de desrespeito, até mesmo de violência, agressões, em diferentes sociedades, se repetem cotidianamente, mundo a fora, tomando um caráter de ‘normalidade’” (SILVA, 2018, p. 138).

Informa que recentemente uma mãe na capital de Rondônia procurou a justiça para denunciar a prática de intolerância religiosa contra sua filha, uma criança de apenas cinco anos, em uma escola municipal de Porto Velho. A menina vinha apresentando comportamento diferente do habitual e ao ser questionada pela mãe disse que na escola a professora a chamava de “macumbeirinha”. A mãe é praticante da umbanda, religião afrobrasileira herdada da avó, praticada com muita discrição temendo ser discriminada, conforme podemos observar neste relato tão comovedor:

A mãe de uma menina de cinco anos procurou órgãos competentes para denunciar que a filha sofreu intolerância religiosa dentro da Escola Municipal Marise Castiel, em Porto Velho, praticada por duas funcionárias da instituição. Uma das funcionárias denunciadas ocupa o cargo de coordenadora da instituição e outra a posição de professora, segunda a mãe. De acordo com a denunciante, há algumas semanas a filha vinha apresentando um comportamento estranho na escola: não aceitava ir ao banheiro ou ao refeitório sozinha e fazia as necessidades fisiológicas na roupa. Ela decidiu levar a menina à psicóloga para entender o que estava acontecendo. “A minha filha chegou e falou: ‘mãe, o que é macumbeira?’ E eu perguntei o porquê. Ela disse: ‘porque a tia tava me chamando de macumbeirinha dentro do banheiro, eu não aguento mais’. Aí a gente juntou peça por peça do porquê ela tava fazendo cocô nas calças e não tava querendo ir ao banheiro sozinha”, revelou a mãe. De acordo com os relatos da menina para a mãe, o episódio não aconteceu apenas uma vez. Há cerca de um mês ela sofre com os ataques praticados pelas funcionárias e, por isso, está traumatizada. “Ela não quer ir mais pra escola, não aguenta mais. Ela não sabe nem o que é (macumbeira), é uma criança. Eu fui pra frente porque é a minha filha. Se fosse comigo, eu sei resolver, mas a minha filha não, ela é uma criança indefesa”, comentou. A mãe da menina é umbandista e traz a religião do berço, assim como seus antepassados. Apesar disso, carrega a crença com discrição justamente por medo de retaliações. “Fui criada na umbanda, vem da minha vó. Vai passando de geração em geração. A minha avó tem 85 anos e ela também nasceu nisso, vem dos pais dela”, relembra. (CRUZ, 2023, p. 1).

O relato apresentado possibilita pensar as diferentes facetas do racismo desde a infância. E o mais grave ainda quando ele emerge de profissionais que deveriam atuar de forma contrária, ou seja no acolhimento democrático às diversas manifestações religiosas. O que nos mobiliza a defender a educação antirracista nos programas de formação inicial e continuada, além de uma atenção maior para as crianças que vivenciam práticas religiosas de matriz africana.

Diariamente, mediante denúncias em redes sociais e em órgãos competentes, crianças e adolescentes sofrem repetidamente e silenciosamente o racismo. As consequências são evidenciadas por meio de desconfortos físicos, baixo rendimento escolar, isolamento, são alguns comportamentos que os meninos e meninas apresentam após terem sofrido os ataques, com fortes implicações para o autoconceito:

[...] as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa. [...] há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial [...]. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

Entendemos que um projeto de Educação Infantil democrático precisa levar em conta que a medida que a universalização da primeira etapa da Educação Básica acontece, um quantitativo significativo de crianças pretas e pardas adentram o ambiente escolar. É preciso que suas experiências de escolarização sejam ricas de sentidos e de inclusão de seus pertencimentos raciais. Ações que podem ser efetivadas com o acompanhamento e exigência do cumprimento das políticas públicas da diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos as práticas do racismo no contexto social e no ambiente escolar a partir de duas situações que ocorreram no estado de Rondônia por meio da pesquisa documental. Levamos em conta as conexões existentes entre estes dois espaços, na perspectiva do pensamento freireano.

Diante de violações racistas, na sociedade e na Educação Infantil, o ensaio possibilitou a compreensão de que a educação racializada tem se constituído como um recurso importante mediante a aplicação da Lei nº 10.639/2003. Ao aprofundar o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira na pauta curricular no Brasil, poderemos avançar na luta pela transformação social.

A denúncia da brutalidade racista, é necessária e o alcance dessa divulgação é importante não só para o público que acessa a internet, mas pelo conjunto de estudiosos e estudiosas que estão atentas as diversas feições da discriminação racial. Inferimos que para além da leitura, a indignação pode representar o dispositivo mobilizador para o exercício da pesquisa crítica e seus desdobramentos acadêmicos na insistência de um mundo em que caiba todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Z. Escola, racismo e violência. In: **Projeto Gênero, raça e cidadania no combate à violência nas escolas** – Caderno para professores. NEIM/UFBA, p. 35-39, 2005.
- CRUZ, J. Q. Mãe denuncia funcionárias de escola por intolerância religiosa em RO: ‘chamaram minha filha de macumbeirinha’. In: G1-RO. 11/07/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2023/07/11/mae-denuncia-funcionarias-de-escola-por-intolerancia-religiosa-em-ro-chamou-minha-filha-de-macumbeirinha.ghtml> Acesso em: julho de 2024.
- DURÃO, S.; PAES, J. C. **Caso Carrefour: racismo e segurança privada**. Universidade Zumbi dos Palmares/ FENAVIST. São Paulo: Unipalmares, 2021.
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. A construção de uma nova cultura política. In: **FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS**. Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, vol. 33, no. 59, 2021.
- GOMES, N. L. G. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Diáspora Africana; Filhos da África, 2018.
- GROSFOQUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- LOURENÇO, C. Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 146 (1), p. 75-96, 2023.
- MACHADO, M. R. de Assis; LIMA, M.; NERIS, N. Racismo e insulto racial na sociedade brasileira: dinâmicas de reconhecimento e invisibilização a partir do direito. **Novos estudos CEBRAP**, SÃO PAULO, v. 35, n. 3, p. 11-28, 2016.
- MINAYO, M. C. de S. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 9, n. 22, p. 521-539, dez. 2021.
- MOSER, L. M. Reflexões necessárias na História da negritude em Rondônia. In: LINK, Rogério Sávio (Org.). **Desafios e conquistas sociais afro-brasileiras: XXIV Semana de História**. São Leopoldo: Karywa, 2020.
- OLIVEIRA, F. de.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educação Em Revista**, 26(2), 209–226, 2010.
- PORTAL DE NOTÍCIAS G1. 'Fora do padrão': vencedora do Baile da Rainha da Expojipa 2023 é vítima de ataques racistas na internet Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2023/09/02/fora-do-padrao-vencedora-do-baile-da-rainha-da-expojipa-2023-e-vitima-de-ataques-racistas-na-internet.ghtml> Acesso junho 2024.
- SILVA, R. G. da C. A desamazonização da Amazônia: conflitos agrários, violência e agrobandidagem. In: **CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA**. Conflitos no Campo: Brasil – 2021. Goiânia: CPT Nacional, 2022.
- SILVA, M. A. S.; AMORIM, E. da G. Racismo na Educação Infantil: como combatê-lo? **Anais do CMEB**, Patos de Minas - MG, 2022.
- SILVA, P. B. G. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.
- VELOSO, M. M. A.; SANTOS, E. O. dos; SALES, K. M. Borges S. **O racismo cotidiano**: um caso de pesquisa etnográfica na cibercultura. *Periferia*, v. 15, p. 1-24, 2023.

CAPÍTULO XI

LUGAR E CULTURA RIBEIRINHA: UM ESTUDO DA COMUNIDADE DE PACUÍ DE CIMA, CAMETÁ-PA

PLACE AND RIVERINE CULTURE: A STUDY OF THE COMMUNITY OF PACUÍ DE CIMA, CAMETÁ-PA

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-11

Larice Amorim Gaia ¹
Marcel Ribeiro Padinha ²

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Pesquisadora IC do Projeto "Cidades Orgânicas, Sociedades Híbridas e Temporalidades Urbanodiversas: as formas-conteúdo das cidades ribeirinhas do Baixo Tocantins".

² Professor Doutor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Pará – UFPA. Coordenador do Projeto de Pesquisa "Cidades Orgânicas, Sociedades Híbridas e Temporalidades Urbanodiversas: as formas-conteúdo das cidades ribeirinhas do Baixo Tocantins", desenvolvido junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PROPESP/UFPA.

RESUMO

Esta pesquisa está pautada no conceito lugar e suas várias caracterizações e para compreendemos colocamos como cerne a Comunidade Ribeirinha de Pacuí de Cima (Cametá/PA). O presente trabalho tem como objetivo trazer uma análise da cultura ribeirinha e como conceito de lugar revela as transformações ocorridas na comunidade através do espaço vivido. Ela abordará as relações de espaço e lugar, e como a geografia humanista contribuiu para a ascensão desse conceito, o lugar e seu sentido surgem após a conquista do espaço. Assim, analisa-se ainda a dimensão da cultura para os indivíduos se reconhecerem como pertencentes a esse território. A metodologia envolveu pesquisas qualitativas, na qual para a coleta de informações foi utilizado o trabalho de campo (entrevistas e observações foram realizadas com os ribeirinhos da comunidade). Como subsídios teóricos recorreremos às contribuições de Yi-Fu Tuan (2013), Lívia de Oliveira (2014), Eduardo Marandola Jr (2014), João Baptista Ferreira de Mello (2014), Valter do Carmo Cruz (2011; 2006), Milton Santos (1997; 1988). E nos resultados encontrados descobrimos um pouco mais das lugaridades da Comunidade e o que vem fragmentando os laços de pertencimento com o lugar.

Palavras-chave: Pacuí de Cima. Lugar. Cultura Ribeirinha. Espaço Vivido. Cametá-PA.

ABSTRACT

This research is based on the concept of place and its various characterizations and to understand it we place the Riverside Community of Pacuí de Cima (Cametá/PA) at its core. The present work aims to provide an analysis of riverside culture and, as a concept of place, reveals the transformations that have occurred in the community through the lived space. It will address the relationships between space and place, and how humanist geography contributed to the rise of this concept, place and its meaning emerged after the conquest of space. Thus, the dimension of culture is also analyzed for individuals to recognize themselves as belonging to this territory. The methodology involved qualitative research, in which fieldwork was used to collect information (interviews and observations were carried out with riverside dwellers in the community). As theoretical subsidies we resort to the contributions of Yi-Fu Tuan (2013), Lívia de Oliveira (2014), Eduardo Marandola Jr (2014), João Baptista Ferreira de Mello (2014), Valter do Carmo Cruz (2011; 2006), Milton Santos (1997; 1988). And in the results found, we discovered a little more about the places in the Community and what has been fragmenting the ties of belonging to the place.

Keywords: Pacuí de Cima. Place. Riverside Culture. Living Space. Cametá-PA.

1. INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que abrange diferentes temas e a Identidade Territorial é um deles. Partindo desse ponto a presente pesquisa buscou estudar a cultura ribeirinha, e o conceito de lugar e, seus elos com espaço e paisagem, visto que, dificilmente conseguiríamos explicá-lo sem a compreensão das mais diversas relações e nos seus mais diferentes âmbitos. Focamos esse estudo, especificamente na Comunidade Ribeirinha da Ilha Pacuí de Cima, que está localizada na zona rural e ribeirinha do município de Cametá-PA.

Para isso partimos das seguintes problemáticas: é possível apontar a existência de uma relação entre “cultura ribeirinha” e “lugar”? Qual o sentido de lugar para os moradores dessa Comunidade? E que questões ameaçam esse sentido de lugar e fragilizam os laços de afetividade? Procuramos responder essas indagações durante a pesquisa de campo na comunidade. Mesmo com outros conceitos como espaço e paisagem sendo analisados, neste trabalho optou-se por dar um maior destaque ao conceito de “lugar”, sabendo das diferentes visões do que seria o “lugar” e buscando refletir e analisar essas diferenças.

Para falar em Cultura procuramos levar em consideração que a cultura ribeirinha é muito rica e possui uma grande diversidade, além disso, é importante entender que cada comunidade possui sua singularidade e esse foi um dos pontos dessa pesquisa. As comunidades ribeirinhas amazônicas carregam em suas raízes crenças, costumes, saberes populares que durante muito tempo vinham sendo repassado de geração em geração, de pai para filho assim, suscetivelmente. Porém, nos últimos anos outros modos de vidas vêm sendo incorporados por essas comunidades, geralmente impostos pela modernidade e o capitalismo.

A presente pesquisa teve como objetivos: Compreender os diferentes cenários do que seria o lugar na ciência geográfica, e o que essas percepções revelam sobre o espaço vivido da Comunidade e suas transformações em meio a fluidez que o mundo contemporâneo apresentar, e como conflitos surgem a partir daí, além de estudar a cultura ribeirinha, e experimentar um pouco mais do cotidiano da Comunidade de Pacuí de Cima, assim percebemos como é a vivência dos moradores na Comunidade e suas relações de sociabilidade dentro do lugar.

A pesquisa traz uma abordagem qualitativa a partir do uso da fenomenologia, pois consideramos na pesquisa as experiências vivenciadas no lugar para a compreensão do seu

sentido, e não apenas seu espaço físico, resgatamos a essência do homem com o lugar, e para isso as relações com outros conceitos estabeleceram uma compreensão mais significativa, possibilitando ainda uma reflexão mais crítica sobre o “sentido de lugar”.

O primeiro passo foi dado, através de investigações bibliográficas, na qual as teorias de Tuan (2013) serviram de base para as primeiras indagações dessa pesquisa, suas percepções sobre lugar e espaço tiveram assim, um papel fundamental para o andamento da mesma foi a partir daí que as reflexões sobre o sentido de lugar para os moradores da Comunidade Ribeirinha de Pacuí de Cima foram questionados. Utilizamos ainda associações com as teorias de outros autores humanistas como Marandola Jr (2012) e Livia de Oliveira (2014) entre outros que encontramos durante o texto e foi assim que continuamos nossos estudos sobre o lugar, fazendo-se ainda sempre associações a outros conceitos para se compreender melhor as relações como o lugar.

Ainda na parte teórica falamos sobre a cultura ribeirinha na Amazônia com os aportes de Valter Cruz (2006; 2011) e algumas pesquisas que já tinham sido elaboradas sobre a Comunidade. No segundo momento foi realizada pesquisa de campo na Comunidade Ribeirinha de Pacuí de Cima Cametá/Pa, para a coleta de informações realizamos entrevistas com os moradores, as mesmas podem ser visualizadas ao longo do texto, tentamos ainda verificação de documentos, na qual almejava-se analisar o histórico da comunidade e outros documentos que nos trouxesse mais informações sobre ela.

Foram ainda, elaborados neste trabalho questionários parcialmente estruturados para a entrevistas com os moradores da comunidade. Pois, pretendia-se que entrevistador pudesse-se fazer perguntas também fora do que foi planejado e conseqüentemente abri mais espaço para entrevistado, o objetivo era o deixar o mais à vontade para contribuir e trazer outras informações, a mais que não eram perguntadas para que a entrevista fosse mais natural e espontânea. O resultado do trabalho de campo pode ser observado ao longo do texto.

Diante do exposto estruturou-se a pesquisa em 4 tópicos: o primeiro trata dos conceitos de espaço e lugar para a ciência geográfica tendo como base teórica as reflexões de Tuan (2013) sobre a perspectiva da experiência e as principais formas de conceituar lugar e espaço. No segundo encontraremos o conceito de lugar para a Geografia Humanista e como ele foi ganhando destaque nesse meio. Nesta perspectiva, nele compreenderemos os estudos humanistas sobre o sentido de lugar.

O terceiro tópico trará o lugar e a cultura ribeirinha analisando qual o papel do rio e a floresta para a construção da cultura ribeirinha. E por fim o último dos tópicos traz as lugaridades da Comunidade que foram investigados durante a pesquisa de campo, sendo, inclusive o resultado da mesma, nele serão encontradas algumas problemáticas identificadas durante a pesquisa de campo, que causam conflitos na comunidade, e algumas outras, que diariamente, os ribeirinhos dessa comunidade enfrentam. Ainda, através da paisagem continuamos interpretando o lugar.

2. ESPAÇO E LUGAR NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA: O ESPAÇO COM SIGNIFICADOS

A ciência geográfica traz diferentes definições e discussões sobre o conceito de “espaço” e “lugar” que carregam, assim, diversos significados e percepções, visto que, diferentes autores discutem os mesmos, contudo, sem definir um significado universal. Para a geografia, o espaço é o seu objeto de estudo fundamental (imprescindível) e sua definição mais comum é a de “espaço alterado pelas ações dos seres humanos sobre o meio”. Com essa definição é importante entender o que o homem altera o seu meio para atender às suas necessidades de sobrevivência.

Trazendo ainda o conceito de Espaço, para Tuan (2013), “Espaço” é um termo abstrato que possui um conjunto complexo de ideias, em virtude de ser apenas uma representação criada pelo homem. Sendo que, esse espaço abstrato ainda é estranho e desconhecido quando destituído de significados, e só passará a ser concreto quando lhe é atribuído afeição. É a partir da divisão do seu espaço e enraizamento no mesmo que o homem constrói seu modo de vida.

É importante salientar, que o espaço não possui uma única divisão nem um único significado, pois a ele é atribuído várias formas, assim como varia também em tamanho, em razão de ser organizado para suprir as necessidades biológicas e relações sociais do homem. Assim, a relação de tempo e espaço está presente ao ser associada ao passado e futuro, o espaço se transforma com o passar do tempo, e o espaço que ficou no passado pode ser chamado espaço histórico, em razão dos acontecimentos que marcaram a conquista desse espaço no passado. Além disso, é através do tempo que organizamos as nossas atividades diárias no espaço. Outro ponto de ligação de espaço e tempo é que, como o espaço, o tempo está ligado ao movimento.

Como evidência Tuan (2013), o espaço arquitetônico é o ambiente elaborado pelo homem, na qual ele primeiro desenha o espaço, para logo após construí-lo e essa atividade da construção é uma atividade complexa, na qual os espaços são visualizados na mente e no papel. Esse ambiente construído, tem a capacidade de despertar a sensibilidade do homem sobre os espaços, pois sem ela as emoções sobre espaço ficam irradiadas e momentâneas.

Como já vimos, o espaço pode ser analisado de diversas maneiras, ou seja, discutir a significação dele, é também abordar sua amplitude, ele oferece liberdade, sendo assim, está associado a movimento, já que, o lugar é descanso e proteção. O homem ao cansar-se da liberdade proporcionada pelo espaço busca o lugar. Torna-se possível que localização se transforme em lugar, a casa, a cidade são exemplos disso.

Seguindo essa linha de raciocínio, conceito de Lugar possui vários significados e pode ser caracterizado de muitas maneiras dependendo do ponto de vista, não só na ciência geográfica, pois mesmo sem conhecer a definição científica atribuída a ele o homem consegue definir um significado de lugar. Desta forma, é analisando esse conceito que identificamos valores e a formação dos lugares que foram criados a partir de uma afeição duradoura.

Como afirma Tuan (2013), o Lugar possui um mundo de significados organizados. É essencialmente um conceito inerte, que lembra estabilidade, pois se víssemos o mundo em constante metamorfose, não desenvolveríamos nenhum sentido de lugar. Assim, a partir dessa estabilidade ele é calma e aconchego e, geralmente, é associado ao sentimento de pertencimento a partir das experiências individuais de cada pessoa, e conhecendo essas experiências conhecemos mais sobre o lugar.

É importante frisar, que cada lugar possui suas características próprias definidas por cada indivíduo, que se dá a partir de uma associação de fatores, além de uma identificação simbólica. Entretanto, na diferença entre os lugares é que se reforça a identidade de um lugar por suas características próprias. Assim, não podemos caracterizar o lugar com uma única definição, pois é importante entender suas singularidades.

Há vários fatores que levam o homem a transformar e ocupar o espaço. Portanto, o espaço que foi transformado pelo homem e após ser atribuído sentimento, a partir das experiências vivenciadas no mesmo, torna-se o seu lugar permanente, no qual ele sempre irá retornar em busca de conforto e segurança. Além disso, podemos criar afeição por um lugar apenas por conhecê-lo conceitualmente ou por fotografia, e a significação do espaço e lugar como discutimos não ocorre de maneira instantânea.

3. O LUGAR E GEOGRAFIA HUMANISTA

Neste tópico abordaremos a importância do lugar para a Geografia Humanista. Segundo Oliveira (2014), o conceito de lugar na geografia e, principalmente, para a geografia humanista desde seu início, foi sempre a estrutura propriamente dita da ciência geográfica. Assim, refletir sobre o lugar é também pensar o seu sentido na geografia, por isso vários pensadores humanistas exploraram a categoria lugar e sua relevância.

Nesse contexto, discutiremos nessa pesquisa qual o sentido de lugar para a Comunidade de Pacuí de Cima Cametá-Pa, que é uma comunidade ribeirinha da Amazônia localizada na zona rural do município de Cametá, assim estudaremos como as relações humanas com o lugar foram construídas na comunidade. desta forma, buscaremos, ainda desvendar o que significa para os moradores dessa comunidade pertencer a esse lugar.

Para Marandola Jr (2012), as colaborações mais recentes do conceito de lugar vêm reforçando e permitindo uma concentração maior das contribuições que os geógrafos humanistas vêm propagando desde os anos de 1970. Assim, as relações de envolvimento (sentimentos) e pertencimento vão sendo reforçadas quando fundadas (constituídas) e relacionadas no lugar.

Desta maneira, para o referido autor, o lugar nem sempre teve grande importância para a ciência geográfica, e foi com o avanço das teorias trazidas pela geografia humanista, e em seguida pela geografia cultural que ele foi ganhando destaque. No qual, eles buscavam salientar os valores humanistas e sua grande diversidade. O movimento de mundialização foi outro fator que influenciou o interesse pelo lugar. Diante disso, é por isso que o conceito de lugar deve ser sempre analisado e se necessário ser restaurado, visto que, a modernidade atinge grandes proporções.

Nesse ínterim, ainda falando da mundialização Berdoulay e Entrikin (2012), referenciam Robertson que aborda esse fenômeno como a cristalização do mundo inteiro em apenas um lugar. A uma crítica a mundialização, pois nas sociedades tradicionais a significação do lugar era preservada o que não ocorre na mundialização, visto que, ao se tornar um cosmopolitismo ele perde sua significação e autenticidade tudo isso trazido pela modernidade. Porém, a modernidade traz um ambiente instável, nas quais a relação das pessoas com o lugar de pertencimento deve ser revisada.

A comunidade de Pacuí de Cima é uma dessas sociedades tradicionais que vêm sendo influenciadas pela mundialização, hábitos de outros lugares podem ser encontrados nela, como por exemplo, nas festas e na culinária. Apesar disso o lugar para os moradores ainda possui sua autenticidade e eles ainda lutam pela sua preservação, mesmo com a incorporação desses novos modos de vida. O que ocorre é que mesmo nos lugares mais distantes como a comunidade encontramos o capitalismo cada vez mais presente.

A instabilidade no sentimento de pertencimento trazido pela modernidade pode ser percebida nas gerações mais jovens da comunidade. Para as relações humanas conhecer e se aprofundar sobre o sentido de lugar vem sendo uma ferramenta necessária, uma vez que, o mundo enfrenta uma realidade cada dia mais desumana. Assim, para Marandola Jr (2012), é no lugar que as mazelas do dia a dia nos atingem de forma mais dolorida, mas é nele que também as enfrentamos, diariamente, e nos fortalecemos. Pois, ele com seus diferentes espaços e significações, que está a ideia-chave para as lutas que o ser humano enfrenta no seu cotidiano.

Trazendo para o local de pesquisa a comunidade de Pacuí de cima, ao se vivenciar o cotidiano da comunidade, encontramos problemas que os moradores precisam encarar diariamente, como a poluição das suas águas, a falta de uma educação de qualidade e a falta de atendimento em saúde. Para terem acessos a esses serviços necessitam se deslocar até a zona urbana do município. E é ao tentar explicar os lugares e espaços que os homens habitam que a Geografia se depara com essas mazelas.

Conforme Mello (2012), às categorias matriciais das investigações humanistas da geografia são espaço e lugar, e eles se aprimoram em explorá-las. E é por isso que elas aparecem com grande constância nos estudos do âmbito humanista. Segundo os humanistas, o caminho que leva ao entendimento dos lares dos homens ou de suas “geografias existenciais”, é uma caminhada construída por meio de conceitos, o que não é uma tarefa fácil para as ciências. E os conceitos que a ciência geográfica priorizar são o espaço, a região, a paisagem, o território e o lugar.

Ainda para Mello (2012), se deve reforçar que os geógrafos, de modo geral, têm sua atenção apontada em outras direções, como por exemplo, analisar a organização espacial. Já os geógrafos da tendência humanista se preocupam em tentar explicar os espaços e lugares dos homens, ou seja, nossos mundos. E se referindo ao lugar a geografia humanista reconhece

que ele possui várias dimensões, assim buscam trabalhá-lo a partir do sentimento tendo diversas facetas para sua compreensão.

Em vista disso, para Mello (2012), quando se é analisada a questão da posse de um lugar e sua defesa seu significado remete-se à noção fenomenológica do mundo vivido, uma vez que, irá ser analisada sua origem, buscando explicar a alma dos lugares. Assim, buscando não separar pertences privados ou públicos, parentes, amigos, turistas e a base territorial intrinsecamente que estão entrelaçados e fazem parte do conjunto íntimo do indivíduo ou do coletivo.

Nesse cenário, Oliveira (2014), para falar de outra dimensão importante de lugar cita Gaston Bachelard, que apresentava ele como a primeira qualidade existencial, na metade do século XX, e ressaltava que era por ele que todo estudo deveria começar e terminar. Ou seja, o lugar seria a base de qualquer investigação para se explicar as questões que afetam a sociedade, assim como também os fenômenos geográficos.

Partindo desse ponto, é pelo lugar que as investigações sobre Comunidade de Pacuí de Cima devem iniciar, a vivência ribeirinha tem muitas questões a serem exploradas como sua cultura, suas relações sociais, além dos fenômenos geográficos, é ainda descobrir como os conhecimentos sobre a natureza e o rio foram adquiridos com a convivência com o lugar, que histórias são contados e recontados. Logo, estudar o lugar não é apenas fazer análise de um conceito, a partir deles vários pontos podem ser discutidos.

Entende-se que não é apenas em nossos lugares de pertencimento que criamos laços pela transitoriedade do homem e sua capacidade de mudança, além da incerteza de seus sentimentos. E as relações do homem com esses lugares criam laços topofílicos que é a conexão entre os seres humanos e meio ambiente, ou seja, seu amor pelo lugar seja por lugares eternos ou transitórios. Pois que, é comum criarmos sentimentos por lugares transitórios pelas memórias vividas nele.

4. LUGAR E CULTURA RIBEIRINHA

Quando falamos em “Comunidades Ribeirinhas” infere-se que se trata de comunidades tradicionais que ocupam espaços ao longo das margens dos rios. Tendo seus modos de vida ligados, principalmente, ao rio e a floresta. Assim, para Cruz (2006), o rio possui um papel de “espaço de referência identitária na Amazônia, sendo a origem da organização

espacial, em grande parte dela”. Além da organização espacial o rio e a floresta é que moldam a cultura dos ribeirinhos.

As práticas culturais são construídas com experiências com o lugar e a adaptação a ele fez com que os ribeirinhos construíssem seus próprios modos produtivos de acordo com as suas necessidades, assim para se entender a cultura ribeirinha é importante compreender como estruturam seus modos de vida e sua relação com o lugar em que vivem.

É importante frisar, que por Cultura entende-se que é o conjunto de costumes, hábitos e crenças de um grupo. Almeida (2008), aponta que é através da formação cultural de um povo que entendemos como a identidade territorial é construída, sendo através dos saberes e ofícios e modos de viver. E é por meio dela que será construída uma herança cultural que irá permear sua relação com o território. É também através dela que as populações realizam sua mediação com o mundo.

De acordo com Viana (2017), os saberes dos ribeirinhos que vivem na Amazônia são transmitidos de diferentes gerações pela oralidade e ainda pelas práticas cotidianas, reúnem uma gama de saberes de vários povos, como portugueses, nordestinos, índios e negros, consequência do processo de “colonização da Amazônia”. Esses povos ao longo dos anos foram desenvolvendo suas habilidades e costumes ao se instalarem nesta região. Além disso, para eles, o rio e a floresta, não são apenas elementos da natureza, consideram-nos como uma extensão de seus corpos.

Buscaremos discutir neste tópico se é possível apontar a existência de uma relação entre “cultura ribeirinha” e “lugar”. Sendo assim, partiremos da análise de como o rio e a floresta que compõem os espaços ribeirinhos estão diretamente ligados à cultura desses lugares. Cruz (2006) ressalta a relevância do rio para as comunidades ribeirinhas da Amazônia na construção de seus modos de vida que são particulares, na qual o rio é o diferencial na organização espaço-temporal e fundamental na construção cultural dessas comunidades.

Nesse contexto, podemos apontar a ligação entre a cultura ribeirinha e o lugar de diferentes maneiras, como por exemplo, a cultura como elemento explicativo para se compreender como ocorreu a organização desse espaço e lugar, além disso como ela dá sentido ao amor pelo lugar, e como esse sentimento de pertencimento é reafirmado quando o mesmo é ameaçado, como consequência surgem movimentos em defesa dos lugares porque neles foi construída uma identidade territorial. Mas é válido lembrar, que a construção dessa identidade não ocorre apenas pela cultura.

Para entendermos melhor sobre a cultura ribeirinha destacamos aqui especificamente a comunidade ribeirinha da Ilha Pacuí de Cima Cametá-Pa e para isso é importante analisarmos como se deu a ocupação de seu espaço e como ela se tornou um lugar de pertencimento para os ribeirinhos dessa comunidade. Nesse contexto, já discutimos anteriormente que os laços de afinidade se dão pela experiência e convivência com o lugar e partir delas que estudaremos as práticas culturais e os saberes que essa comunidade possui.

A comunidade de Pacuí de Cima Cametá-Pa, atualmente como consequência da modernidade tem novos modos de vida incorporados ao seu dia a dia. Nesses novos modos de vida a cultura dessa região também passa por transformações e está sujeita a reconstruções. Porém, em razão do sentimento de pertencimento muitos valores ainda são preservados pelos ribeirinhos dessa comunidade, esses sentimentos são despertados através da memória afetiva ao lembrarem a infância, por exemplo, despertam novamente o amor e apego pelo lugar.

É importante salientar, que preservar a cultura dessas comunidades é de suma importância. Ainda assim, a cultura não é estática podendo ser transformada ou reconstruída ao passar dos anos a partir das relações humanas com o lugar, é válido lembrar, que em cada lugar encontramos diferentes culturas e modos de vida. E o homem pela sua capacidade de mudança também pode sentir afeição por outras culturas, assim como ocorre com os lugares.

Para Loureiro (2009), às populações da Amazônia utilizam-se da biodiversidade para desenvolver um rico conhecimento a partir da vivência e da relação com a natureza, produzida por índios, caboclos e outros; integrando-os na sua vida cotidiana e como elementos da cultura. Nesse contexto, essa relação dos ribeirinhos com os esses elementos da natureza foi construída durante muitos anos e durante muito tempo era o rio e a floresta eram seus únicos meios de sobrevivência.

A vida nessas comunidades nos remete a calma que não encontramos no caos urbano que é a vida na cidade. Em vista disso, segundo Cruz (2006), ao ser observar essas paisagens podemos ter a impressão de que estão paradas no tempo, já que, os elementos que compõem a paisagem contribuem para um ritmo lento do tempo, na qual o tempo do relógio não prevalece, é o movimento das águas que regula a vida ribeirinha.

Mas com o passar do tempo, essa calma vem sendo interrompida, cada vez mais, pois um novo ritmo de vida vem surgindo nessas comunidades. E os ribeirinhos da comunidade de Pacuí de Cima vem se adaptando a ele, assim como vem ocorrendo também

em outras comunidades. Observamos isso em vários elementos, seja na paisagem, ou nos seus modos de vida. Há uma junção do moderno e tradicional. Todavia, a quem retorne à comunidade em busca da calma que ela transmite.

Segundo Viana (2017), em sua pesquisa sobre a comunidade Ribeirinha de Pacuí de Cima, ele ressalta que no cotidiano da Comunidade, os moradores ainda têm seus modos de vida definidos pela dinâmica do tempo lento, que são definidos pela natureza. Ele ainda aborda, que a dinâmica de ir e vir até zona urbana do município de Cametá, assim como a caça, pesca ainda são ditados por esse tempo lento.

Podemos refletir que “O tempo pode ser aquele da espera ou da procura: à espera da enchente ou da vazante, do inverno ou do verão ou o tempo da procura dos cardumes de peixes, a hora de revistar as malhadeiras, os matapis, na busca do alimento (Cruz, 2006, p.94). Seguindo essa linha de pensamento, o autor está se referindo aos conhecimentos do ribeirinho sobre a maré (movimento do fluxo das águas), também cita o Matapi instrumento que é utilizado para a pesca do camarão, é construído com recursos extraídos da natureza, podendo ser considerado também um trabalho artesanal.

Apesar da impressão de estarem parados no tempo ao visitarmos essas comunidades e vivenciá-las mais profundamente, observamos várias mudanças. Atualmente, dificilmente encontramos as canoas a remo, que vão sendo cada vez mais substituídas pelos chamados “rabudos” e as “voadeiras”. Essa última vem ganhando cada vez mais destaque, por sua grande velocidade. Hábitos que antigamente, eram comuns, como ao final da tarde encontramos as famílias reunidas na ponte de suas casas contemplando o final da tarde e proseando, dificilmente ocorre atualmente.

Ao falar das identidades dessas comunidades, Cruz (2006), salienta que podemos discutir a identidade dessas populações tradicionais, principalmente de três “modos de ver”. Primeiramente por um “olhar naturalista”, em segundo seria o “olhar romântico tradicionalista”, e o terceiro “olhar moderno colonial”. O olhar naturalista refere-se ao silenciamento ou invisibilidade desses povos ao considerar a região apenas como natureza, resultando no que ele chama de geografia das ausências e uma história de silêncios.

Ainda para Cruz (2006), a visão romântica/tradicionalista fala sobre a abundante diversidade cultural dessas populações, e trata as diferenças e a cultura como particularidades, ou seja, interpreta a identidade desses povos como aquilo que é “autêntico”, “original”, “verdadeiro”, “tradição”. Porém, ela também os vê como “caboclo” o “bom

selvagem”, pois ainda não efetuou o pecado da modernidade. Já o moderno/colonialista traz o estereótipo do “caboclo” marcado, e é mais enraizado no imaginário social o que resulta nos preconceitos e estigmas sociais e culturais.

Nota-se que uma dessas visões valoriza apenas a biodiversidade da floresta, e as outras reforçam os preconceitos vendo o ribeirinho apenas com o caboclo, ou vendo sua cultura apenas como aquilo que é estranho. Ou seja, todas essas interpretações têm visões equivocadas ou preconceituosas sobre esses povos. Em virtude disso, Viana (2017), fala que as representações do imaginário social, que são construídas através dessas histórias, são ainda uma condição para o “respeito” com a natureza. Ainda segundo ele, as conexões que encontramos na comunidade tem um conjunto de tradições que foram construídas por meio, de ritos, mitos, lendas, crenças e superstições no imaginário social.

A comunidade possui grupos culturais que através da música cantam seus costumes, além da luta pela preservação desse território, demonstrando seu amor pelo lugar. Segundo Silva (2018), aprender sobre a existência ribeirinha é também viajar no seu sentido poético, visto que, a habitação entre os rios e as florestas são carregados de história. Ainda para este autor, apenas habitar em lugar não é reconhecê-lo nele, pois para reconhecer um lugar no mundo é essencial o tempo.

Desta maneira, os ribeirinhos através do tempo e da experiência se reconhecem como pertencentes desse território. É partido dessa perspectiva que iremos analisar no próximo tópico como os Ribeirinhos da Comunidade estudada se identificam com esse lugar habitam e se reconhecem nela, e como o amor pela comunidade é representado por eles e como essas vivências expressam suas lugaridades.

5. A COMUNIDADE DE PACUÍ DE CIMA E SUAS LUGARIDADES

Durante a pesquisa de campo na Comunidade tentamos observar as características que se destacam ao se falar na Comunidade, e quais questões interferem na qualidade de vida desse lugar e como os moradores enfrentam esses desafios, tendo por fim, aos laços de união e fraternidade na comunidade. No decorrer da pesquisa identificamos algumas situações problemas, que geram conflitos na comunidade, e causam o enfraquecimento de laços, que muitas vezes levam a tomada de decisão, por parte de alguns moradores, por deixar a comunidade.

A formação da Comunidade de Pacuí de Cima se remete ao ano de 1845, quando teve início um movimento religioso, que era chamado de irmandade, já em 1961 a igreja católica inicia a criação das comunidades, e a partir daí a irmandade passa a se chamar comunidade. Esse movimento religioso teve grande influência na formação e organização da Comunidade. E daí em diante surgem as lutas para o bem comum da Comunidade.

Primeiro, que aqui começou, em 1845, foi fundado um movimento religioso, até chegar ao ponto de as pessoas daquela época levarem a sério “a brincadeira de três crianças”, fizeram em modelo de uma coroa e as três rezavam e andavam. Teve uma pessoa – daquelas que pensa, que fica observando –, um senhor ficou observando aquelas três crianças a forma como elas estavam brincando, porque as outras brincavam de se jogar lama, de correr atrás da outra, mas as três brincavam diferente então, ele chamou os pais dela disse assim: “Essas três meninas estão brincando de uma forma diferente eu acho que isso é um chamado pra nós aqui se organiza religiosamente”. E daí então começou aqui nossa chamada irmandade. (Ribeirinho J. F.T.V, 67 anos, 19 de novembro de 2023).

Após isso os laços comunitários se fortaleceram e a Comunidade foi evoluindo, a população aumentando muitas coisas foram conquistadas, como Igreja e Escola. A igreja sempre teve um papel fundamental na fundação e organização da Comunidade.

Sempre foi a luta pela comunidade as coisas que têm hoje, por causa que quando eu conheci era bem pouquinho tinha as coisas, mas também já não era comunidade, aquele tempo falavam de irmandade, também eles fizeram alguma coisa porque quando eu conheci tinha pouca coisa mais tinha o que eles puderam oferecer para nós no momento, porque quando a gente se entendeu já tinha coisa de madeira bem simples, né porque também a população era pequena, né? Então, era tudo resumido agora evoluiu tem que crescer também junto, mas eles não deixaram de fazer algo é para nós ter hoje, se existe muitas mangueiras quem foi que plantou foi pessoal quem vieram antes de nós, né? Quase tudo que existe assim na natureza, essas árvores centenárias que ainda têm aqui, foram eles que deixaram, preservaram. Tem uma mangueira que eu falo até manga da minha vó desde quando eu conheci já tinha aí. Vai ficando velho ainda tem até hoje eu sempre falo para os meus filhos: “Olha isso era mangueira da minha vó”. Então, eles não deixaram de fazer algo para nossa subsistência até hoje. Como a gente vai esquecer das coisas que eles faziam rezar nas casas a gente não ia para lá porque não tinha era nas casas, né? reza de noite terço, ladainha, novena tudo nas casas. (Ribeirinho R.N.F.G, 61 anos, 19 De novembro de 2023).

Nas discussões de Relph (2012), ele traz as considerações do que seria o lugar como “Lar” e destaca que é onde somos conhecidos e conhecemos, e as raízes estão estabelecidas e mais fortes, e é por isso que quando nos afastamos sentimos saudades. Nos depoimentos podemos notar essas raízes bem estabelecidas ao serem lembradas as antigas gerações e suas contribuições que são lembradas e repassadas às outras gerações. Contribuições essas que ressaltam, a importância da preservação da natureza ao serem citadas árvores centenárias que ainda são encontradas na Comunidade e o espaço produzido como herança dos antepassados.

Partindo das ideias de Relph (2012), olhar o lugar por diferentes interpretações é promovê-lo, além de ser uma forma de resistência. Assim, analisamos a Comunidade de Pacuí de Cima, trazendo diferentes visões sobre a vida na comunidade, ressaltamos os seus pontos negativos e positivos, e o que papel a comunidade desempenha para os moradores. Embora as Comunidades Ribeirinhas tenham semelhanças, identificar suas diferenças é fundamental.

Eu sempre tenho dito assim: Problema tem em tudo canto, nós temos que aprender a resolver o problema, e a comunidade pra mim não tem outra coisa melhor até agora que eu encontrasse do que a vida em comunidade porque são diversidades de pensamento e isso contribui muito para nosso crescimento da gente, o fato do fulano não concordar comigo isso é pro nosso crescimento desde que gente saiba absorver e respeitar ideia da pessoa porque é o que ela pensa, e ele tem que me respeitar, porque é que eu penso. Eu acho que aqui na comunidade que você aprende uma vivência. Lá fora, para mim, comunidade é isto né?! Aqui nós passamos muitas dificuldades, mas nós somos uma comunidade, nós temos uma grandeza de acreditarmos nas coisas, e a gente vai para cima das coisas. (Ribeirinho J. F.T.V, 67 anos, 19 de novembro de 2023).

Ainda para Relph (2012), ao estudar o lugar a geografia considera as reflexões particulares, no entanto, busca sempre as ultrapassar, e as observações particulares são importantes, uma vez que, são nelas que as estão as respostas para diversas questões, além de explicar as relações dos indivíduos ao se conectarem com o mundo. Nesse contexto, é através dessas observações particulares que notamos o amor pela comunidade ao se fala com os moradores.

É um sentimento de pertencimento bem forte como podemos observar no depoimento a seguir: *aqui, é maravilhoso demais! Nem pensar o que tem aqui o sossego, aqui é muito tranquilo a gente ainda pode dormir de casa aberta, não tem tanta violência apesar*

da droga rola muito, principalmente, no interior porque aqui não tem polícia, mas ainda dá de a gente sobreviver bacana, com ambiente mais calmo que na cidade, alimentação não é como era antes, de vez enquanto a gente pega um peixe, açai em abundância na safra. Não tem dinheiro que pague. (Ribeirinho R.N.F.G, R.N.F.G, 61 anos, 19 De novembro de 2023).

Conseguimos analisar nessa fala uma grande valorização a Comunidade e a vontade de permanecer nela. Porém, não só isso, como também percebemos a falta de segurança pública, o que vem causando uma certa insegurança nos moradores da comunidade, percebermos ainda no relato mudanças nos hábitos alimentares pela escassez do pescado, que antigamente era encontrado em abundância.

É bom porque tem tranquilidade, né? Primeira coisa que a gente se acostumou aqui, né? Se criou aqui, né? Nasci aqui, me criei aqui, eu gosto de morar aqui, né? Já tive oportunidade de estar morando até lá em Cametá, por conta dos meus filhos que estudam para lá, mas eu sempre gostei daqui, né? Assim de ficar aqui com o papai, aqui é meu trabalho também aqui na escola, então, eu ainda tô preferindo estar aqui, né? Ainda é um lugar bom para a gente viver. (Ribeirinha D.M.G.N, 45 anos, 19 de novembro de 2023).

Neste outro relato a tranquilidade ainda é citada ao se falar de um dos motivos para permanecer na Comunidade, além das raízes por ter nascido e ser criado nela, o trabalho é outro ponto que influencia por estar ligado à comunidade.

Nas discussões de Relph (2012), ele aponta o pertencimento e sua ligação com imobilidade, visto que, o lugar sempre é abordado, onde se tem raízes que foram construídas por meio de experiência com o lugar de vivência. Todavia, essa imobilidade é ainda algo que traz outros debates ao se falar de lugar.

A comunidade é palco de discussões para os moradores e aqueles que já não residem na mesma, por esse lugar carregar lembranças e experiências em comum. Além disso, as famílias que vivem na Comunidade possuem atividades e condições socioeconômicas semelhantes. Essas condições socioeconômicas são ligadas a atividades informais desenvolvidas na Comunidade. Nas comunidades ribeirinhas amazônicas há ainda ausência do trabalho formal, e a maioria dos moradores dessas comunidades ainda sobrevivem da pesca e agricultura, mas para nos aprofundarmos nessa questão do trabalho destacamos alguns lugares da Comunidade como a Igreja e a Escola.

A Igreja e a Escola são os principais locais de reunião que encontramos na Comunidade de Pacuí de Cima, também possuem um papel importante nas questões socioeconômicas da

comunidade. São esses lugares que inclusive são sempre referenciados ao se falar no lugar, é neles que encontramos ainda a coletividade. A ilha Pacuí de Cima possui vários rios e por isso é dividida em cinco grupos que juntos compõem a comunidade que são eles: Sagrado Coração de Jesus, Perpétuo do Socorro, São João, Santa Maria e São Francisco. Esses grupos foram criados pela igreja católica e existem desde 1982 e permanecem formando o conselho da comunidade, e cada grupo possui seu coordenador. Segundo os moradores, eles facilitam a organização religiosa e social, assim como também a localização. Assim, eles são como se fossem “os bairros” de uma cidade.

Assim, podemos refletir que “o lugar faz parte do nosso cotidiano e como é a partir dele que nos inserimos no mundo. É pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base de nossa experiência no mundo” (Marandola Jr, 2014, p.228). Logo, é ao estudá-lo que percebemos na Comunidade, trajetórias e histórias que foram importantes para a construção da identificação com o lugar. Além do mais, analisar os conflitos traz uma outra perspectiva das questões sociais.

Relph (2012), afirma que o lugar, e tudo que já foi redigido sobre ele, traz uma perspectiva, na maioria das vezes, de um fenômeno inteiramente positivo. E que ao tentarmos promover o que é local, em meio às transformações da sociedade formas de exclusão e opressão podem ocorrer. Logo, ao estudar um lugar devemos analisá-lo criticamente. No lugar ocorrem união, conflitos e as mais diversas relações.

Nesse ínterim, a Comunidade de Pacuí de Cima, apesar de ser uma comunidade que luta pelo bem-estar de todos, em alguns momentos se apresenta dividida e precisa lidar com situações que afetam o bom convívio na comunidade e causam situações de conflito, além de acelerarem algumas vezes a decisão de alguns moradores por deixar a Comunidade fragmentando os laços de pertencimento. Deixar a Comunidade não é muitas vezes é uma decisão fácil, mas isso se dá pela falta de oportunidades de empregos, os jovens que almejam continuar seus estudos no ensino médio e posteriormente em um curso superior precisam deixar a comunidade.

Negativo que eu acho que fez com que todos meus filhos não estarem junto de mim é por conta de não ter algo para trabalhar e se manterem aqui o estudo, principalmente, o ponto negativo que existe aqui porque a gente não cresce, quem quer crescer tem que sair daqui. Minhas filhas estão empregadas para lá, para longe. Então, eu digo assim para quem quer criar filho, está começando a família, não é aqui. Mas para nós que já estamos só nós dois

ainda esse lugar é para nós. Meus filhos brigam muito comigo para eu sair daqui, tem hora que eu sinto vontade porque eu sinto saudades deles, né? Mas quando muito já sinto saudades daqui. (Ribeirinha M.V.G, 57 anos, 19 de novembro de 2023)

Ainda que permaneça na Comunidade, a moradora destaca que os filhos deixaram a comunidade para construir a vida em outros lugares, no seu ponto de vista se a comunidade oferecesse oportunidades de emprego, eles permaneceriam nela. Nesse contexto, as pessoas que deixam a Comunidade, vivenciam novas experiências, e novas lugaridades são despertadas. Entretanto, a maioria das pessoas que deixam a comunidade continuam se identificando com ela, e sempre voltam mesmo que seja para visitá-la.

Educação de qualidade sempre foi uma das lutas da Comunidade de Pacuí de Cima, primeiramente um dos grandes desafios enfrentados foi conseguir o prédio escolar que oferecesse uma infraestrutura adequada para atender as crianças e adolescentes. Durante muitos anos a escola ficou funcionando em casas particulares que não ofereciam uma infraestrutura adequada para atender a população, essa luta durou mais de vinte anos. Apesar disso, ainda há muitos outros fatores a serem melhorados, a escola ainda não oferece ensino médio, e os alunos têm que se deslocar, diariamente, para zona urbana do município, enfrentando uma viagem exaustiva. Identificamos durante a pesquisa na Comunidade como principal fator que a causa a divisão da comunidade, são as questões políticas como podemos analisar em seguida,

A política, sim a politização porque a política é boa, mas se tiver um povo politizado, porque quando você tem povo politizado você enxerga o objetivo da luta e, quando a gente enxerga o objetivo da luta, a gente quer estar tudo junto para alcançar o objetivo. Mas quando a gente não é politizado a gente quer discutir a política individual. Porque, por exemplo nós temos aqui na escola do Pacuí 10 vagas, nós temos 30 professores cada uma eleição que tem um grupo se organiza pra tomar do fulano que tá lá, aquela vaga pra ele ficar e não se discute criar essas vagas criar condição não é só de professor que se forma e ganhar dinheiro tem outras áreas que também, e nós temos aqui açai, nós temos energia nós poderíamos discutir projeto grande aqui pra gente beneficiar nosso produto aqui, armazenar aqui nosso produto pra vender aqui e vai precisar da gente na frente de pessoas que forme para manipular o alimento e pra nós vender na merenda escolar pra nós distribuir, mas só que nós temo de olhos fechados porque nós não temo politizado pra discutir e o que acontece? um querendo “matar

o outro” sabe pra ficar, nós vamos chegar onde com isso? Em canto nenhum. (Ribeirinho J. F.T.V, 67 anos, 19 de novembro de 2023).

Segundo o entrevistado, as poucas vagas na escola causam conflito, porque ela é uma das únicas formas de trabalho existentes na comunidade. E com a chegada da energia elétrica na Comunidade em 2016, uma conquista que só foi possível pela união do povo, e através dela novas oportunidades de trabalho poderiam ser criadas, o que diminuiria esses conflitos, e muitas pessoas não precisariam deixar a comunidade.

Nesse contexto, ainda é importante ressaltar, que por serem poucos os professores concursados a cada troca de governo ocorre uma troca de professores na escola. Atualmente a escola possui 15 professores atuando. Dos quais 6 são concursados e 9 contratados. Entretanto, pelo turno da manhã há apenas dois professores concursados, o que influencia no início do ano letivo pela demora na contratação, visto que, iniciam apenas duas turmas até a contratação. *A questão política, é isso é desde quando eu me entendi existe talvez seja a união porque quando um grupo sai o outro entra aí esse grupo que sai fica apedrejando aquele que entra, aí fica essa situação. Às vezes influencia até em família, essas questões políticas, né? então acho que terminou o período, vamos se unir. Mas aqui sempre foi essa questão, assim ainda mais de contrato, contrata um aí já não é do grupo, aí o outro fica contrata e descontrata, aí entra um entra outro, aí fica essa questão, esse é o “X” da questão, porque não é o diretor que mandar na escola. Quem é que manda? Quem colocou o diretor que manda na escola. (Ribeirinha D.M.G.N. 45 anos, 19 de novembro de 2023).*

Vemos uma interferência negativa da política, já que os conflitos ocasionados em virtude de atitudes políticas, acaba por afetar o bom convívio em comunidade e, conseqüentemente, dificulta uma educação de qualidade. Outro problema relatado dentro do campo escolar que chamou atenção foi a ausência de aulas de história durante o segundo semestre do ano letivo de 2023 para as turmas do 6º ao 9º ano, com a saída da professora não houve uma nova contratação. Apesar do prédio escolar representar uma conquista em prol da educação na Comunidade, há um conjunto de fatores ainda a serem melhorados.

Eu falo até para os professores que vem de Cameté que eles trabalham do 6º ao 9º ano, aí eles vêm de lá, né? Ai quando minha filha estudava, às vezes eles pegam até atestado e faltam bastante da tarde, né? Até que ultimamente a diretora chamou, porque assim os filhos deles estão estudando em escola particular nas melhores escolas dentro da cidade, e os nossos filhos, olha agora o que estão se formando agora não tão tendo, no segundo semestre

não tiveram aula de história, mas eles não se preocupam porque os filhos deles estão nas melhores escolas da cidade, e não vejo a realidade, isso eu sempre falei, um dia eu falei na reunião lá: “Como eu não sou da comunidade eu não tenho preocupação”. Não é como nós que estamos aqui no dia a dia que se preocupa com nossos alunos, de melhorar a educação dentro da nossa localidade, acha que quem vem de fora vai se preocupar ele não, né? eu vejo dessa forma não sei se tô certa ou tô errada, a gente vê por esse lado de melhorar a educação dentro do nosso lugar, mas quando acontece isso fica a desejar. (Ribeirinha D.M.G.N, 45 anos, 19 de novembro de 2023).

Além disso, falta um pouco mais de comprometimento dos professores que não residem na Comunidade, como notamos no depoimento acima, isso é um fator que prejudica os alunos. Outras questões que a escola ainda precisa lidar são turmas com multisseriado e a falta de transportes que ainda não são suficientes para atender todos alunos da comunidade. Dizer, assim: *“A tá tudo bem é tapa o sol com a peneira”, né? Pra gente que almeja uma educação de qualidade a gente ver que falta, às vezes a gente diz: tá bem. Tá bem porque às vezes a gente faz das tripas coração pra que isso aconteça, mas não que esteja bem, poderia melhorar. É bom multisseriado? Não. E essa situação que foi falado de tardar muito, né? A contratação pro os alunos estudarem, e essa questão, da multisseriado também, olha um tempo tinha acabado essa questão de multisseriado, mas agora esse ano pelo menos acho que foi o ano, que mais os alunos saíram prejudicados porque não é nós que somos prejudicados é os alunos, nós em parte porque a gente tem que fazer dois planos de aula, né, tem que adaptar aí se torna mais trabalhoso, mas em relação ao rendimento escolar fica a desejar. (Ribeirinha D.M.G.N, 45 anos, 19 de novembro de 2023)*

A comunidade vem lutando para conseguir água potável, para que chegue na comunidade através de poços artesianos, atualmente para conseguir água própria para o consumo os moradores têm que se deslocar para outras localidades que já contam com sistema de água tratada ou para zona urbana do município. É, em vista disso, que estamos analisando a Comunidade a partir dessas situações para melhor compreender seu cotidiano, seu modo de vida. As reflexões trazem lembranças compartilhadas nesse lugar, surgem fatos e questionamentos que nos mostram as evoluções da Comunidade, assim como também coisas que ainda precisam ser melhoradas. Portanto, nesse cenário, Marandola Jr (2014), busca trazer uma significação sobre lugar no seu sentido ontológico na atualidade, ou seja, uma visão que contemple tanto sua essência quanto a atualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desse trabalho buscou percorrer o conceito de lugar e seu sentido, as percepções que costumamos ter dele na maioria das vezes são apenas superficiais, e olhar através delas e desvendá-lo no seu sentido mais profundo, foi um grande desafio e um caminho cheio de descobertas. Para isso as relações do indivíduo com o lugar são de suma importância, é foi através dela que destacamos as experiências e as vivências dos ribeirinhos da Comunidade de Pacuí de Cima. Nos atentamos para as questões do sentimento de pertencimento, que trazem lembranças nostálgicas, pois o lugar está presente no passado e no presente, por isso relacionamos ele também ao tempo, o lugar vai ser transformado, assim como sua cultura que incorpora novos elementos, como consequência da interação com novos modos de vida. Entretanto, questões de conflito políticos crescem na Comunidade, os interesses individuais estão como principal fato que leva a isso, deixando de lado a coletividade e união.

Reconhecer o espaço da Comunidade de Pacuí de Cima foi importante para responder às problemáticas e as indagações que levaram a essa pesquisa. Conseguimos apontar a ligação entre lugar e cultura ribeirinha, já que, nos reconhecemos como pertencentes a um lugar por meio de sua cultura, e os Ribeirinhos dessa Comunidade tem elementos culturais que ainda são preservados, como forma de se manter a identidade desse lugar. Destacamos que a Cultura Ribeirinha tem no rio e na floresta esses elos. A definição dos moradores sobre a Comunidade de Pacuí de Cima nos revelou um sentido de lugar e o sentimento de pertencimento bem fortes, que mesmo com a oportunidades de deixar a Comunidade, por falta de emprego ou outras questões que foram abordadas na pesquisa, optam por permanecer na comunidade. Mas, não deixam de relatar o que vem incomodando e fragilizando os laços dentro dela.

Por isso buscamos identificar qual a origem desses atritos que vem ganhando cada vez mais destaque, dentro da Comunidade como as questões políticas, sabemos que elas ocorrem no mundo todo disputas por poder e conflitos territoriais são comuns na sociedade nos mais diversos contextos históricos. Mas, aqui buscamos observar como a Comunidade Ribeirinha de Pacuí de Cima lida com essas questões, e porque elas, além disso, aceleram a decisão dos moradores por deixar a comunidade. Durante a pesquisa de campo na Comunidade observamos alguns lugares de encontros como a Igreja e a Escola. Que por possuírem um

papel de destaque na Comunidade foram imprescindíveis para o andamento da pesquisa na Comunidade. Procuramos nelas o entendimento da formação da comunidade e organização.

Na igreja chegamos após a celebração, na qual, o povo se encontrava reunido, aproveitamos para conversar com alguns ribeirinhos e conhecer um pouco mais do cotidiano do lugar. Não conseguimos visitar a escola, mas por meio das entrevistas surgiram situações que merecem uma maior atenção e que vem incomodando os moradores da Comunidade, muitos pais com seus filhos aceleraram a decisão por deixar a Comunidade em busca de uma educação de qualidade. Assim, a falta de serviços educacionais e de saúde entre outros são alguns dos fatores que levam os habitantes a deixarem a Comunidade, e dificilmente retornam para residir nela, encontramos nesses elementos as inquietações da Comunidade. Entretanto, ela não deixa de ser para eles um lugar de pertencimento, estando enraizado na memória com as lembranças compartilhadas na Comunidade.

A descrição e interpretação da paisagem mostra-nos como seus elementos carregam histórias de lutas e conquistas da Comunidade que quando seus laços de coletividades estão reforçados conseguem grandes avanços que vem a contribuir com a melhoria da qualidade de vida e podem contribuir ainda mais para a permanência na Comunidade. Apesar de já existirem alguns trabalhos acadêmicos sobre a Comunidade Pacuí de Cima Cameté-Pa, tentamos trazer para essa pesquisa o foco a outras questões que ainda não tinham sido abordadas ao se falar na Comunidade. Além disso, busca-se com a pesquisa chamar atenção para o tema, visto que, o que molda a identidade territorial da comunidade são seus hábitos e costumes, e como vivemos em sociedade não podemos deixar de falar de conflitos, entretanto o respeito deve prevalecer para que a convivência não seja afetada.

Dessa maneira, espera-se também que a pesquisa inspire outros trabalhos sobre a Comunidade de Pacuí de Cima, e que explorem mais a cultura da mesma, e a relações entre lugar e sujeito, visto que, vivemos em constante transformações em relações pessoais, transformações no espaço e lugar, assim como na paisagem, muitas outras questões ainda ser levantadas colocando o lugar como centro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MG. Uma leitura etnográfica do Brasil sertanejo. In: SERPA, A., org. Espaços culturais: vivências, imaginações e representações [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 313-336. ISBN 978- 85-232-1189-9. Available from SciELO Books.

- BERDOULAY, Vincent; ENTRIKIN, Nicholas. Lugar e sujeito: perspectivas teóricas. Qual o espaço do lugar, p. 93-116, 2012.
- BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. Geografia cultural: uma antologia, v. 1, p. 239-243, 2012.
- CRUZ, V. do C. Pela outra margem da fronteira: território, identidade e lutas sociais na Amazônia. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Geografia), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- CRUZ, Valter Carmo. Rio como Espaço de Referência Identitária na Amazônia: Considerações sobre a Identidade Ribeirinha. XIV Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro, RJ, 2011.
- HOLZER, Werther. Augustin Berque: um trajeto pela paisagem. Espaço e Cultura, n. 17-18, 2004.
- LOUREIRO, João de Jesus Paz. A Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Editora Emporio do Livro, 2009.
- MARANDOLA JR, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. Qual o espaço do lugar, p. 227-247, 2014.
- MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, L. de. Qual o espaço do lugar. Perspectiva, 2012.
- MELLO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. Qual o espaço do lugar, v. 1, p. 33-68, 2012.
- OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. Qual o espaço do lugar, v. 1, p. 03-16, 2014. RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. Qual o espaço do lugar, v. 1, p. 17-32, 2012.
- SANTOS, M. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo, Hucitec. 1997.
- SANTOS, Milton. METAMORFOSES DO ESPAÇO HABITADO, fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec.São Paulo 1988.
- SILVA, Felipe Kevin. UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE A CULTURA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA-MARAJOARA (PARÁ)/A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON RIBEIRINHA CULTURE IN AMAZÔNIA-MARAJOARA (PARÁ). Revista GeoAmazônia, v. 6, n. 12, p. 143-164, 2018.
- TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: A perspectiva da experiência. SciELO-EDUEL, 2013.
- VIANA, Lucivaldo. IDENTIDADE TERRITORIAL RIBEIRINHA: Uma análise da Comunidade Pacuí de Cima, Cametá-Pará-Amazônia-Brasil, 2017.

CAPÍTULO XII

GESTÃO DO PROCESSO DE PESQUISA EM MEIOS DIGITAIS PARA CONTEÚDOS GLOBALIZADOS APLICADOS LOCALMENTE PELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

MANAGEMENT OF THE DIGITAL RESEARCH PROCESS FOR GLOBALIZED CONTENT LOCALLY APPLIED BY LEARNING COMMUNITIES

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-12

Ery Jardim¹

Idio Fridolino Altmann²

Ingridi Vargas Bortolaso³

Paulo Fossatti⁴

¹ Doutorando em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNILASALLE

² Doutorando em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNILASALLE

³ Pós-Doutora em Engenharia da Produção - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNILASALLE

⁴ Pós-Doutor em Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNILASALLE

RESUMO

O empoderamento dos professores, estimulado pela gestão escolar, na proposição de atividades multidisciplinares, é fundamental para a construção de currículos globais que integrem a sustentabilidade. Ao capacitar os professores, eles estarão melhor equipados para desenvolver e implementar currículos educacionais que abrangem não só conteúdos locais, mas também globais, com ênfase em sustentabilidade. Este estudo investiga como a sistematização do processo de coleta de fontes de pesquisa e o uso de meios digitais podem facilitar a aquisição de conteúdos voltados para a educação sustentável. A pergunta que orienta este trabalho é: Como o uso sistematizado de ferramentas digitais pode ser empregado pela gestão escolar para fortalecer a atuação docente na construção de currículos globais sustentáveis em atividades multidisciplinares? A hipótese é que o empoderamento dos professores, através da gestão escolar, e a utilização de recursos digitais estruturados para a pesquisa contribuem significativamente para a criação de currículos mais alinhados aos princípios da sustentabilidade. O objetivo é analisar os efeitos dessa sistematização no desempenho docente e na qualidade dos conteúdos adquiridos para a educação sustentável. Os resultados esperados

indicam que a integração entre gestão escolar e docentes, apoiada por ferramentas digitais e metodologias de pesquisa sistematizadas, promove currículos globais mais robustos e voltados à sustentabilidade, além de aumentar o engajamento e a eficácia dos professores em atividades multidisciplinares.

Palavras-chave: Empoderamento docente. Gestão escolar. Atividades multidisciplinares. Ferramentas digitais. Sustentabilidade.

ABSTRACT

The empowerment of teachers by school management in multidisciplinary activities is essential for building global curricula that integrate sustainability. This study explores how the systematization of the research sourcing process and the use of digital tools can facilitate the acquisition of content aimed at sustainable education. The research question guiding this work is: How can the systematic use of digital tools be employed by school management to strengthen teachers' role in building sustainable global curricula in multidisciplinary activities? The hypothesis is that empowering teachers through school management and using structured digital resources for research



significantly contributes to creating curricula that are more aligned with sustainability principles. The objective is to analyze the effects of this systematization on teacher performance and the quality of content acquired for sustainable education. Expected results suggest that the integration between school management and teachers, supported by digital tools and

systematized research methodologies, promotes more robust global curricula focused on sustainability while enhancing teacher engagement and effectiveness in multidisciplinary activities.

Keywords: Teacher empowerment. School management. Multidisciplinary activities. Digital tools. Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

O empoderamento dos professores por meio da gestão escolar, tem se mostrado uma estratégia fundamental para incentivar práticas pedagógicas, especialmente em atividades multidisciplinares voltadas para a sustentabilidade (Boix Mansilla; Jackson, 2011). No contexto educacional global, onde a integração de questões ambientais é crucial, a capacitação docente para o uso de fontes de pesquisa e ferramentas digitais é uma das chaves para a construção de currículos que abordem temas globais com ênfase na sustentabilidade (Aydin; Ozfidan; Carothers, 2017). A sistematização desse processo é essencial para garantir que os professores não apenas adquiram, mas também filtrem e utilizem eficientemente os conteúdos digitais disponíveis na web.

Propomos um processo estruturado para a sistematização da busca de conteúdo digital, no qual os professores serão treinados para utilizar metodologias de curadoria de informações digitais, integrando critérios de relevância, confiabilidade e aplicabilidade pedagógica. Este processo envolve o uso de ferramentas de busca avançada, plataformas educacionais globais e bases de dados específicas sobre sustentabilidade, visando capacitar os docentes a acessarem e selecionarem as melhores fontes de pesquisa digital (Tamica, 2019). Ao criar uma sistemática que combina o uso de tecnologia com práticas pedagógicas inovadoras, espera-se que os educadores se sintam mais preparados para elaborar currículos globais que conectem os alunos às realidades ambientais contemporâneas, promovendo a formação de cidadãos globalmente responsáveis e engajados nas questões de sustentabilidade (UNESCO, 2012).

2. SISTEMATIZAÇÃO EM FONTES DE PESQUISA DIGITAIS

No cenário educacional atual, o acesso à informação é abundante, especialmente por meio da web. Contudo, a quantidade de dados disponíveis também apresenta desafios significativos para educadores que precisam integrar conteúdos digitais de maneira eficaz e

pedagógica. Para enfrentar esses desafios, propomos um processo estruturado para a sistematização da busca de conteúdo digital, onde os professores serão capacitados a utilizar metodologias de curadoria de informações digitais. Esse processo envolve a seleção criteriosa de fontes digitais com base em três princípios fundamentais: relevância dos conteúdos, confiabilidade das fontes e aplicabilidade pedagógica.

Sobre o primeiro princípio, relevância dos conteúdos, os professores devem ser treinados para identificar materiais que se alinhem diretamente com os objetivos curriculares e com os temas a serem trabalhados em sala de aula, como a sustentabilidade e a educação global. Professores devem ser treinados para identificar materiais que se alinhem diretamente com os objetivos curriculares e com os temas a serem trabalhados em sala de aula, como a sustentabilidade e a educação global. Para isso, o uso de palavras-chave específicas e de filtros avançados de busca é essencial. Plataformas acadêmicas e bases de dados confiáveis podem ser priorizadas nesse processo, como indicam Aydin, Ozfidan e Carothers (2017), ao destacar a importância de currículos contextualizados e focados em questões globais contemporâneas.

No princípio da confiabilidade das fontes, em um ambiente digital repleto de informações, muitas vezes de qualidade questionável, é fundamental que os professores saibam identificar fontes confiáveis, como artigos revisados por pares, publicações de instituições de ensino e relatórios de organizações internacionais (Boix Mansilla; Jackson, 2011). O uso de ferramentas que avaliem a autenticidade e a credibilidade de autores e publicações pode ser integrado ao processo, garantindo que os conteúdos selecionados tenham um embasamento sólido e estejam consoantes às melhores práticas educacionais.

O terceiro princípio é a aplicabilidade pedagógica, onde o processo de sistematização da busca de conteúdo digital deve integrar o conceito de aplicabilidade pedagógica. Os professores precisam ser capacitados a avaliar como os conteúdos digitais podem ser adaptados às suas realidades de ensino e às necessidades de seus alunos. Isso envolve a adequação do material às faixas etárias, níveis de desenvolvimento cognitivo, e contextos socioculturais dos estudantes. Como sugere Tamica (2019), é importante que os materiais selecionados não apenas transmitam informações, mas também estimulem o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas práticos.

A metodologia de treinamento e implementação, o treinamento dos professores para essa curadoria digital, pode ser realizada por meio de workshops e programas de formação continuada. Esses programas devem incluir módulos sobre alfabetização digital, técnicas

avançadas de pesquisa online e o uso de softwares de curadoria que ajudem na organização e avaliação das fontes. Além disso, a criação de uma plataforma colaborativa onde os professores possam compartilhar conteúdos filtrados e avaliações sobre as fontes contribuiria para o enriquecimento do acervo digital acessível às escolas.

A sistematização da busca de conteúdo digital, baseada em relevância, confiabilidade e aplicabilidade pedagógica, é um caminho promissor para capacitar professores no uso eficaz de informações digitais. Ao empoderar os educadores com essas ferramentas e metodologias, o ensino torna-se mais dinâmico, atualizado e conectado aos desafios globais, preparando melhor os alunos para as complexidades do mundo contemporâneo. Implementar essa abordagem pode contribuir significativamente para a qualidade dos currículos globais, especialmente em áreas cruciais como a sustentabilidade.

Figura 1. Processo de sistematização em fontes de pesquisa digitais

Relevância	Professores devem ser capacitados para identificar materiais que se alinham aos objetivos curriculares e temas como sustentabilidade.	SISTEMATIZAÇÃO EM FONTES DE PESQUISA DIGITAIS USO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Confiabilidade	É essencial que os professores saibam identificar fontes confiáveis em meio a tantas informações digitais de qualidade duvidosa.	
Aplicabilidade Pedagógica	Professores precisam adaptar conteúdos digitais às necessidades dos alunos, considerando idade, desenvolvimento e contexto sociocultural.	

Fonte: Autoria própria, 2024.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL GLOBAL

A reciclagem desempenha um papel central no gerenciamento de resíduos e na promoção da sustentabilidade global. Conforme a UNESCO (2012), práticas eficazes de reciclagem não apenas mitigam os impactos ambientais, como a poluição e as mudanças climáticas, mas também oferecem uma oportunidade para envolver múltiplos setores, incluindo o setor educacional. A educação para o desenvolvimento sustentável, conforme proposta por Aydin, Ozfidan e Carothers (2017), deve ir além da instrução técnica de práticas de reciclagem e incluir o empoderamento das comunidades escolares. Ao usar fontes digitais

confiáveis, o potencial de capacitação e de transformação dos docentes e discentes em cidadãos globais conscientes passa pelas ações embasadas por fontes digitais locais e em maior espectro por fontes digitais globais. No contexto das escolas, o uso de fontes digitais de classe mundial na educação sobre reciclagem cria uma nova geração de líderes ambientais preparados para enfrentar desafios globais.

A educação digital tem um papel crucial na promoção de práticas sustentáveis. Boix Mansilla e Jackson (2011) defendem que a preparação dos alunos para engajamento com problemas globais passa pela incorporação de temas como reciclagem e sustentabilidade nos currículos escolares. A metodologia de aprendizagem baseada em projetos, especialmente os focados em reciclagem, permite que os estudantes compreendam, de forma prática, o impacto ambiental de suas ações. Dessa maneira, os alunos não apenas aprendem conceitos teóricos sobre sustentabilidade, mas também se tornam capazes de aplicar esses princípios em suas próprias comunidades. Essa abordagem torna os estudantes agentes de mudança local, ao mesmo tempo que compreendem a interconexão de suas ações com os desafios globais.

A avaliação formativa, integrada à prática pedagógica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre a sustentabilidade. Looney (2011) sugere que a combinação de avaliações formativas e somativas é essencial para assegurar que os alunos adquiram uma compreensão aprofundada dos conteúdos. Além disso, a utilização de ferramentas digitais para curadoria de conteúdo, como destacam Aydin, Ozfidan e Carothers (2017), facilita o acesso dos professores a informações relevantes e confiáveis para o desenvolvimento de currículos. Esse processo de sistematização da pesquisa digital capacita os educadores a identificarem e a selecionar conteúdos de qualidade, o que é vital para a educação em reciclagem, que requer embasamento sólido em fontes confiáveis.

O desenvolvimento da competência global no contexto da reciclagem vai além do domínio de conhecimentos técnicos. Tamica (2019) destaca que é essencial que os alunos aprendam a colaborar, tanto localmente quanto em contextos internacionais, para propor soluções sustentáveis. A colaboração entre estudantes e instituições de diferentes regiões pode fomentar o pensamento crítico e inovador em relação às práticas de reciclagem, sendo vista como uma das maneiras mais eficazes de abordar desafios ambientais globais. Dessa forma, a competência global associada à sustentabilidade prepara os alunos para atuarem

como cidadãos engajados e capazes de contribuir com soluções criativas para questões ambientais.

O empoderamento docente por meio da capacitação em práticas pedagógicas que utilizam fontes digitais e enfoquem a sustentabilidade é uma estratégia essencial para construir uma educação mais alinhada aos desafios contemporâneos. Como sugerido no processo de pesquisa, as comunidades de aprendizagem desempenham um papel crítico no preparo de cidadãos que compreendam a importância de práticas sustentáveis, como a reciclagem, e estejam prontos para liderar iniciativas que causem impacto positivo em suas comunidades e no mundo. Dessa forma, a educação para a sustentabilidade, com foco em práticas colaborativas e no uso inteligente de tecnologias, se revela fundamental para enfrentar os desafios ambientais do século XXI.

3.2. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DIGITAL

A relevância dos conteúdos educacionais é crucial para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em temas globais como sustentabilidade e educação global. De acordo com Wiggins e McTighe (2005), a seleção de conteúdos deve estar diretamente alinhada com os objetivos curriculares e as competências que se espera desenvolver nos alunos. Além disso, a integração de temas globais com impacto local, como sustentabilidade, exige que os professores sejam capacitados a buscar e selecionar conteúdos que ofereçam uma aprendizagem significativa e contextualizada (Reimers, 2009). A utilização de palavras-chave específicas e filtros avançados de busca são essenciais para que os educadores possam identificar conteúdos que atendam às necessidades do currículo.

Em um ambiente digital com uma vasta quantidade de informações de diferentes qualidades, os professores enfrentam o desafio de identificar fontes confiáveis. Metzger e Flanagin (2013) destacam que a credibilidade das informações na web é frequentemente questionada, e cabe aos educadores o papel de selecionar materiais academicamente válidos, como artigos revisados por pares, publicações de instituições reconhecidas e relatórios de organizações internacionais. Ferramentas de avaliação de credibilidade e autenticação de fontes podem ser integradas ao processo de curadoria, como argumentam Wineburg e McGrew (2017), garantindo que os conteúdos selecionados sejam confiáveis e relevantes para a educação.

A aplicabilidade pedagógica dos conteúdos digitais é essencial para garantir que o material selecionado seja efetivamente utilizado em sala de aula. Tomlinson (2014) afirma que os professores devem conseguir adaptar os conteúdos às realidades de ensino e às necessidades dos alunos, considerando a faixa etária, o nível de desenvolvimento cognitivo e os contextos socioculturais. Além disso, a flexibilidade curricular, como apontado por Darling-Hammond (2010), é fundamental para garantir que os conteúdos digitais selecionados possam ser aplicados em diferentes contextos educacionais, promovendo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades críticas e práticas.

A ação da gestão educacional na capacitação dos professores para a curadoria digital eficaz tem sido cada vez mais valorizada na literatura educacional. Koehler e Mishra (2009) destacam a importância da integração entre conhecimento pedagógico e o uso de tecnologias no ensino, o que é capturado pelo modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). Essa abordagem sugere que o uso eficaz de tecnologias depende da capacidade do professor de selecionar e organizar conteúdos digitais adequadamente. Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) sugerem que o treinamento contínuo por meio de workshops e programas de formação é uma das formas mais eficazes de capacitar os educadores para a curadoria digital.

A sistematização da pesquisa digital envolve a criação de processos claros para buscar, selecionar e integrar conteúdos digitais ao currículo escolar. Oliver e Trigwell (2005) defendem que uma pesquisa sistemática facilita o acesso a materiais relevantes e de qualidade, permitindo que os professores adaptem os conteúdos globais às necessidades locais de suas comunidades de aprendizagem. A criação de uma plataforma colaborativa, onde os professores possam compartilhar conteúdos e práticas de curadoria, pode enriquecer o acervo digital disponível nas escolas, promovendo a atualização contínua e o uso eficaz das informações disponíveis na web (Conole; Alevizou, 2010).

A literatura revisada indica que a integração de conteúdos digitais no ensino depende de fatores como a relevância, confiabilidade e aplicabilidade pedagógica dos conteúdos. Além disso, o treinamento dos professores para a curadoria digital e a sistematização da pesquisa são essenciais para garantir que os conteúdos globais sejam eficazmente utilizados em contextos locais. A combinação dessas práticas pode melhorar a qualidade do ensino e preparar os alunos para enfrentar os desafios globais e locais contemporâneos.

3.3. FONTES DE MEIOS DIGITAIS

A coleta de sites como exemplos para o uso educacional e de pesquisa tem se tornado uma prática essencial em ambientes de aprendizagem que buscam integrar o digital ao cotidiano acadêmico. A internet oferece uma vasta gama de recursos e informações que podem ser utilizados para aprimorar o ensino, seja no desenvolvimento de currículos, na elaboração de atividades multidisciplinares ou no apoio ao aprendizado autônomo dos alunos. No entanto, a seleção cuidadosa de sites é fundamental, ao ser necessário garantir que as informações sejam confiáveis, atualizadas e adequadas aos objetivos educacionais.

Ao coletar sites como exemplos, a equipe pedagógica e os educadores devem adotar critérios claros de curadoria digital, como a relevância dos conteúdos, a confiabilidade das fontes e a aplicabilidade pedagógica dos materiais. Sites de organizações internacionais, universidades renomadas e plataformas educacionais globais são exemplos de fontes que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso de sites interativos, como plataformas de simulação e ferramentas online de experimentação, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Outra vantagem da coleta de sites como exemplos é a possibilidade de fomentar o pensamento crítico dos alunos. Ao fornecer diversas fontes para consulta, os professores incentivam os estudantes a compararem informações, avaliar a credibilidade dos autores e analisar diferentes perspectivas sobre um mesmo tema. Esse processo é essencial para a formação de cidadãos globalmente competentes, capazes de navegar pelo vasto mundo da informação digital com responsabilidade e discernimento.

Portanto, a coleta de sites exemplares deve ser vista não apenas como uma ferramenta para enriquecer o conteúdo programático, mas também como um meio de promover o letramento digital e a autonomia dos alunos em suas trajetórias de aprendizado. A criação de uma lista curada de sites confiáveis e úteis torna-se uma referência valiosa, tanto para professores quanto para alunos, no uso consciente e eficiente das tecnologias digitais em sala de aula e além.

Tabela 1. Exemplos de Fontes Digitais Confiáveis

Descrição da Fonte	URL
<i>Greening Education Partnership</i>	https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/greening-future
<i>Climate Change and Emotions A Step towards Sustainable Future</i>	https://mgiep.unesco.org/course-climate-change

Descrição da Fonte	URL
<i>The Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education (MECCE)</i>	https://mecce.ca/data-platform/
<i>Causes and Effects of Climate Change</i>	https://www.un.org/en/climatechange/science/causes-effects-climate-change
Pense, Fale, Atue em prol do Clima	https://unccelearn.org/
<i>SDG Learners today, SDG Leaders tomorrow!</i>	https://www.unsdglearn.org/
<i>World Business Council for Sustainable Development (WBCSD)</i>	https://www.wbcsd.org/
<i>Recycling and Waste</i>	https://www.open.edu/openlearn/nature-environment/recycling-and-waste
<i>Sostenibilidad ambiental: cómo cuidar el futuro de nuestro planeta</i>	https://www.santanderopenacademy.com/es/blog/sostenibilidad-ambiental.html
<i>Learning for Sustainability</i>	https://www.bbc.co.uk/bitesize/subjects/zx394xs
<i>Engaging the youth of today to protect the planet of tomorrow!</i>	https://www.ecoschools.global/

Fonte: Autoria própria, 2024.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que orienta este trabalho: de que forma a gestão escolar pode fortalecer a atuação docente em atividades multidisciplinares, utilizando ferramentas digitais para a construção de currículos globais sustentáveis?, tem como sua resposta num ciclo de ações, que começa pelo **empoderamento dos professores** por meio da gestão escolar, onde a estratégia central é o fortalecimento das práticas pedagógicas, especialmente em atividades multidisciplinares que abordam a sustentabilidade. Passa pela **contextualização educacional**, que busca no global a demanda local pela integração das questões ambientais e sociais no currículo, a capacitação docente para a utilização de fontes de pesquisa digitais e as melhores ferramentas tecnológicas como uma necessidade fundamental para a construção de currículos globais contextualizados e dinâmicos (Aydin; Ozfidan; Carothers, 2017).

E, termina na proposta de um **processo estruturado de sistematização da busca de conteúdo digital**, onde as questões sobre sustentabilidade são respondidas de maneira eficaz neste ciclo. O empoderamento precisa começar pela capacitação dos professores tanto para utilizarem metodologias de curadoria de informações digitais, com base em critérios de relevância, como na capacidade de estabelecer a confiabilidade e aplicabilidade pedagógica, evidenciadas pela oferta de conteúdos robustos que serão a estrutura para suportar a vasta quantidade de dados disponíveis na web e extrair delas as informações de qualidade.

A criação de uma metodologia de capacitação voltada para a alfabetização digital dos docentes, combinada com o uso de plataformas colaborativas e softwares de curadoria, pode transformar a maneira como o conteúdo digital é utilizado no ambiente escolar. Este processo (de sistematização) promove a abordagem pedagógica que não apenas facilita o acesso a conteúdos de qualidade, mas também apoia os professores na seleção criteriosa dos materiais mais adequados aos objetivos educacionais e às realidades dos alunos (Boix Mansilla; Jackson, 2011). Com isso, espera-se que os professores se sintam mais preparados para integrar novas tecnologias e informações atualizadas em suas práticas pedagógicas, aprimorando a qualidade do ensino e o engajamento dos estudantes. A implementação desse processo oferece um caminho promissor para a melhoria dos currículos globais, particularmente nas áreas de sustentabilidade, que demandam uma abordagem pedagógica inovadora e conectada aos desafios do século XXI (Tamica, 2019).

Ao adotar essa sistemática de curadoria digital, o ensino torna-se mais dinâmico, interativo e atualizado com os temas globais emergentes, permitindo que os alunos sejam preparados para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo. Este processo não apenas amplia o acesso a conteúdos relevantes, como também promove a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de contribuir com soluções sustentáveis para os desafios atuais. Dessa forma, a sistematização da busca de conteúdo digital constitui uma ferramenta essencial para a transformação educacional, alinhando as práticas pedagógicas às exigências globais e às necessidades locais.

A gestão escolar tem a responsabilidade de garantir o fortalecimento da atuação docente em atividades multidisciplinares, providenciar as ferramentas digitais para a construção de currículos globais sustentáveis e mensurar se o processo está em uma espiral ascendente de transformação da comunidade de aprendizagem.

Ao apoiar políticas educacionais que priorizem a integração da sustentabilidade nos currículos, a gestão escolar pode garantir que essa abordagem seja institucionalizada e amplamente aplicada, facilitando o desenvolvimento de uma educação que esteja alinhada com os objetivos globais de desenvolvimento sustentável.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

- AYDIN, H.; OZFIDAN, B.; CAROTHERS, D. Meeting the Challenges of Curriculum and Instruction in School Settings in the United States. **Journal of Social Studies Education Research**, v. 8, n. 3, p. 76–92, 2017. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/32449/360844>. Acesso em: 18 out. 2024.
- BOIX MANSILLA, V.; JACKSON, A. **Educating for global competence: preparing our youth to engage the world**. Asia Society, 2011.
- CONOLE, G.; ALEVIZOU, P. **A Literature review of the use of web 2.0 tools in higher education**. Milton Keynes: Open University, 2010.
- DARLING-HAMMOND, L. **The flat world and education: how america's commitment to equity will determine our future**. New York: Teachers College Press, 2010.
- ERTMER, P. A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T. Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 42, n. 3, p. 255-284, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ882506>. Acesso em: 18 out. 2024.
- KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge. Acesso em: 18 out. 2024.
- LOONEY, J. **Integrating formative and summative assessments: Progress towards a seamless system**. OECD Education Working Papers, No. 58, Paris: OECD Publishing, 2011. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734-en. Acesso em: 18 out. 2024.
- METZGER, M. J.; FLANAGIN, A. J. **Credibility and trust of information in online environments: the use of media literacy tools**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2013.
- OLIVER, M.; TRIGWELL, K. Can 'blended learning' be redeemed? **E-learning and Digital Media**, v. 2, n. 1, p. 17–26, 2005. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ873367>. Acesso em: 18 out. 2024.
- REIMERS, F. M. **Global competency: preparing our youth to engage the world**. Education Week, 2009.
- TAMICA, S. Inquiry-Based Learning: The vehicle for promoting Education for Sustainable Development in elementary schools, 2019. Disponível em: https://core.ac.uk/outputs/226160956/?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1. Acesso em: 18 out. 2024.

TOMLINSON, C. A. **The Differentiated Classroom**: responding to the needs of all learners. Alexandria: ASCD, 2014.

UNESCO. **Education for sustainable development**: sourcebook. Paris: UNESCO, 2012.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. **Understanding by design**. Alexandria: ASCD, 2005.

WINEBURG, S.; MCGREW, S. L. **Lateral reading and the nature of expertise**: reading less and learning more when evaluating digital information. Teachers College Record, 2017.

CAPÍTULO XIII

TERRITORIALIDADES NO CONTO *A ENXADA*: INTERSEÇÃO DA LITERATURA E DA GEOGRAFIA NA OBRA DE BERNARDO ÉLIS

TERRITORIALITIES IN THE STORY *A ENXADA*: THE INTERSECTION OF LITERATURE AND GEOGRAPHY IN THE WORK OF BERNARDO ÉLIS

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-13

Bruno Lourenço Siqueira ¹

¹ Mestre em Geografia e professor do Curso de Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Itumbiara.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os conflitos no campo a partir das relações de poder que emergem no conto *A ENXADA*, do autor goiano Bernardo Élis. Por meio de uma reflexão sobre os aspectos interdisciplinares concernentes a uma visão acadêmica contemporânea, o trabalho desenvolve um diálogo teórico, estético e metodológico entre as grandes áreas da Literatura e da Geografia. Esse entrecruzamento não se constitui uma tradição acadêmica predominante, no entanto destaca-se a relevância dos sentidos metafóricos e conotativos de um autor regionalista como elementos que permitem uma análise geográfica objetiva por meio das subjetividades. É nesse ínterim que o presente estudo se diferencia, uma vez que as análises empreendidas são de ordem regional e social para a Geografia, tendo como base uma obra literária, no qual se destacam a estética e as subjetividades. Assim, por meio do estudo do espaço geográfico e das relações de poder descritos na obra *A ENXADA*, tornam-se evidentes que os conflitos no campo entre camponeses e fazendeiros no interior goiano não resultam de processos a-históricos, pelo contrário, são consequências do processo desigual de ocupação e desenvolvimento daquele espaço. A obra literária de Élis torna-se, portanto, um importante sujeito com a qual a Geografia deve utilizar para compreender o objeto espacial, mais precisamente o território goiano, bem como as relações de poder que nele se desenvolvem. Esta obra permite elucubrações que transcendem os domínios da narrativa literária, permitindo aos estudos geográficos, analisar e compreender os aspectos mais relevantes da formação do território e territorialidades goianas.

Palavras-chave: Territorialidades. Geografia. Literatura. Bernardo Élis.

ABSTRACT

The aim of this work is to understand conflicts in the countryside based on the power relations that emerge in the short story *A ENXADA*, by Goiás author Bernardo Élis. By reflecting on the interdisciplinary aspects of a contemporary academic vision, the work develops a theoretical, aesthetic and methodological dialog between the broad areas of Literature and Geography. This intertwining is not a predominant academic tradition, but it highlights the relevance of the metaphorical and connotative meanings of a regionalist author as elements that allow for an objective geographical analysis through subjectivity. It is in this context that this study differs, since the analysis undertaken is of a regional and social nature for Geography, based on a literary work, in which aesthetics and subjectivities stand out. Thus, by studying the geographical space and power relations described in *A ENXADA*, it becomes clear that the conflicts in the countryside between peasants and farmers in the interior of Goiás are not the result of ahistorical processes; on the contrary, they are the consequences of the unequal process of occupation and development of that space. Élis's literary work therefore becomes an important subject with which Geography can work. The literary work of Élis becomes, therefore, an important subject with which geography must use to understand the spatial object, more precisely the Goiás territory, as well as the power relations that develop in it. This work allows elucubrations that transcend the domains of the literary narrative, allowing geographical studies to analyze and understand the most relevant aspects of the formation of the territory and territorialities of Goiás.

Keywords: Territorialities. Geography. Literature. Bernardo Élis.

1. INTRODUÇÃO

A fim de construir um diálogo entre o objeto literário e as pesquisas na perspectiva da geografia cultural, o presente trabalho desenvolve análise em um conto do autor goiano Bernardo Élis: “A enxada”, publicado no livro *Veranico de Janeiro* (1966). Esse conto foi reunido na antologia “Melhores Contos de Bernardo Élis” (2003), seleção de Gilberto Mendonça Teles, que reúne textos das obras “Ermos e Gerais” (1944), “Caminhos e Descaminhos” (1965), “Veranico de Janeiro” (1966), “Apenas um Violão” (1984) e “Contos Esparsos” (1987).

Em “A enxada”, é narrada a história de um trabalhador rural denominado Supriano, vulgo Piano, negro que fora “dado” como pagamento de uma dívida do delegado com o Capitão Elpídio Chaveiro, fazendeiro de grandes posses na região do rio Vermelho, Estado de Goiás. Como incumbência, Piano deveria plantar o arroz de Elpídio até o dia de Santa Luzia, no entanto, ele não possuía enxada, instrumento basilar para esse serviço, e passa, portanto, em busca dessa ferramenta. Piano não era escravo de Elpídio, todavia sabia que não podia fugir dessa obrigação e nem para algum lugar mais longe. A honra do homem simples, virtude marcante dos povos cerradeiros, bem como a opressão imprimida pelo Capitão, inclinava Piano na busca por uma enxada.

Destarte, o objetivo do trabalho é buscar representações nas relações sociais e espaciais contidas na obra literária, pois, a partir do conto, serão apresentados contextos sociais e ao mesmo tempo históricos, que emergem em uma geografia tão peculiar do Brasil Central, ao passo que, em conjunto, esses elementos constituem a base da formação da identidade e de territorialidades de Goiás. Destacam-se, portanto, não somente as significações, mas principalmente, as particularidades da paisagem cultural. Todavia, quando o material estético exigiu, desenvolveu-se também uma caracterização das personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem.

Diante do exposto se buscou respaldar teoricamente a análise a partir de estudiosos da Geografia Cultural, da Sociologia, da Teoria Literária e da Linguística Discursiva, a fim de compreender as regularidades a respeito do recorte espacial e temporal contidos no conto. E ainda, avaliar o curso do sentido da obra literária de Élis em práticas enunciativas, bem como os efeitos de sentidos e significações que, por ventura, a relação do homem com o espaço determinem nas narrativas em estudo.

A estrutura do presente trabalho é composta por quatro seções, sendo a primeira a introdução; a segunda seção apresenta um diálogo teórico-metodológico da Geografia e a Literatura; a terceira traz uma breve revisão bibliográfica sobre a forma das relações sociais no campo, enfatizando as relações de poder (fazendeiro e camponês agregado), e ainda, o território e as territorialidades, entrecruzando com a análise da obra de Élis; a quarta seção, por fim, são as considerações finais do trabalho.

2. GEOGRAFIA E LITERATURA

A perspectiva da geografia humanista permite, com mais ênfase, às reflexões sobre as relações do homem com o seu lugar, destacando as percepções, as experiências, os valores, as subjetividades e a identidade. Sendo assim, é possível reencontrar na obra literária, expressões e manifestações das experiências humanas em determinada paisagem.

A geografia cultural pouco se preocupa em contemplar os estudos sobre os padrões de comportamento humano, mas sim em avaliar o potencial técnico de comunidades humanas para usar e modificar seus habitats. Para realizar tal avaliação, “[...] a geografia cultural estuda a distribuição, no tempo e no espaço, de culturas e elementos das culturas.” (WAGNER e MIKESELL, 2010, p.31).

A geografia cultural se destina a compreender a organização espacial dos grupos humanos, ou seja, como este grupo imprime suas características no espaço, formando assim a identidade, e como se reflete nele, formando a territorialidade. Segundo Claval (1999b, p.61), depois de inventariar todos os tipos de experiências do homem no espaço, a última etapa para a geografia cultural “consiste em desenvolver novos instrumentos para explicar a natureza dos grupos sociais e suas formas de organização espacial”.

Em termos históricos, os contos de Bernardo Élis analisados surgem em 1944, apenas seis anos depois da publicação da obra, que é uma das principais referências da literatura regionalista brasileira, “Vidas Secas” de Graciliano Ramos. No entanto, o tema regionalista sintetizado no gênero literário é uma das inovações de Élis, construindo uma obra original, criativa e, às vezes, surrealista.

Bernardo Élis Fleury de Campos Curado nasceu em Corumbá de Goiás, em 1915, dirigindo órgãos culturais como a Academia Goiana de Letras. Entre a participação em várias entidades e órgãos estaduais e federais, o autor pertenceu à Academia Brasileira de Letras

e à Academia Brasileira de Letras, tendo ocupado a cadeira nº1 de Machado de Assis e sendo o primeiro autor goiano da ingressar no rol dos imortais (CURADO, 2020).

A partir das paisagens goianas narradas por Bernardo Élis, os pesquisadores de sua obra afirmam que o mesmo proporcionou ao público brasileiro o vislumbre de cenas de Goiás, ao desenhar cidadezinhas e fazer emergir costumes, mitos e crenças do povo. Ao estabelecer a construção do sujeito goiano das primeiras décadas do século XX, Élis conseguiu demonstrar “estágios econômicos-sociais do homem rural, bem como os preconceitos tradicionais dos vilarejos e a trama quase anônima da luta pela vida” (ÉLIS, 2003, p.12).

A geografia ao utilizar a literatura, faz desta uma fonte preciosa, “[...] capaz de avaliar a originalidade e a personalidade dos lugares (*sense of place*) e fornece exemplos eloquentes de apreciação pessoal de paisagens.” (BROSSEAU, 2007, p.19-20). Portanto, os critérios levados em consideração no momento da escolha da obra literária baseiam-se na qualidade do texto, bem como o poder de evocação das paisagens, dos lugares e dos homens.

Ressalta-se, todavia, que os textos literários não são considerados objetos centrais para a geografia, mas sim sujeitos com os quais os geógrafos podem dialogar. Cabe ao geógrafo a seleção das obras “[...] nas quais o espaço e o tempo não sejam meros panos de fundo, necessários e insubstituíveis, mas parte integrante da trama, sem os quais esta não poderia ser constituída, tornada inteligível e identificável.” (CORRÊA e ROSENDAHL, 2007, p. 8)

Os diversos gêneros literários possibilitam a compreensão da formação da identidade regional por meio de uma síntese histórico-geográfico. É verdade que o autor de um romance, por exemplo, pode modificar ou criar os nomes dos lugares e de pessoas, mas, em essência, a paisagem natural e a humanizada permanecem fiéis à realidade social e temporal (BROSSEAU, 2007). A literatura é reflexo da realidade, combinando subjetividades e objetividades humanas em arte. As subjetividades podem ser entendidas enquanto projeções da vontade humana, orientadas pelas percepções e pelas sensações, criando um mundo de expectativas, um mundo como vontade, segundo o filósofo Arthur Schopenhauer. As objetividades caracterizadas pelas materializações, ou seja, das manifestações da cultura no espaço, a partir das experiências do homem com o seu lugar, compondo ao longo do tempo particularidades, formando sua identidade e territorialidade em dada paisagem cultural, é o mundo em representação.

A representação do espaço (mais especificamente o espaço goiano realista ou imaginativo) que se faz contemplado em muitos contos do autor goiano Bernardo Élis (2003), permite a visualização dos lugares goianos por meio dos olhos peculiares da literatura regionalista.

As experiências humanas ajudam a transformar o mundo natural em um mundo humano. Ele ainda afirma que, a produção e a reprodução da vida são uma arte coletiva, mediada na consciência e sustentada através de códigos de comunicação, que por sua vez é produção simbólica.

Essa apropriação simbólica do mundo produz estilos de vida (*genres de vie*) distintos e paisagens distintas, que são histórica e geograficamente específicos. A tarefa da geografia cultural é apreender e compreender essa dimensão da interação humana com a natureza e seu papel na ordenação do espaço. (COSGROVE, 2010, p.103)

Portanto, entende-se que o conteúdo literário de cunho regional esteja carregado de produção simbólica, não se estendendo apenas à linguagem formal, mas em todas as manifestações culturais no espaço, tais como: a música, as gírias, as roupas, nas relações interpessoais, nas formas de construir as moradias.

A enxada torna-se, portanto, uma obra que revela as mazelas e conflitos sociais em detalhes no interior de Goiás. As relações de poder anunciadas no conto são marcadas pela opressão e violência dos coronéis ante aos camponeses agregados, tipificando o território.

Em seguida, após breve síntese do enredo do conto, serão analisadas as relações socioespaciais e a caracterização do território.

3. TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES NO CONTO A ENXADA

O conto “A enxada” ressalta em toda narrativa, as características das relações de poder existentes no interior do Brasil no final do século XIX e início do século XX, no qual a opressão sofrida por Piano configura-se como prática comum entre os proprietários de terras, denominados de coronéis. A posse da terra se torna um instrumento privilegiado do poder de uma classe sobre a outra classe. E ainda, são descritas com grande precisão a organização social, territorial e do trabalho na área do cerrado brasileiro, destacando as características tanto do campo quanto das cidades.

Ao descrever as origens sociais do campesinato tradicional no Brasil, Martins (1981), evidencia também a forma de organização socioespacial que se dá no campo. A posse do fazendeiro é duplamente legitimada, primeiro pela Lei de Terras, e segundo pelos camponeses

agregados, pois, nesta condição destacam-se as desigualdades de direitos entre os incluídos e os excluídos.

Segundo Martins (1981, p.35),

[...] os direitos dos camponeses que viviam como agregados só eram reconhecidos como extensão dos direitos do fazendeiro, como concessão deste, como questão privada e não como questão pública. O código [...] que regulava as relações do fazendeiro com o agregado era [...] essencialmente a relação de troca – troca de serviços e produtos por favores, troca direta de coisas desiguais, controlada através de um complicado balanço de favores prestados e favores recebidos.

Conforme o trecho supracitado, essa relação desigual, de direitos e deveres, entre o fazendeiro e o agregado está na base da organização social. O agregado costumeiramente defendia a sua permanência nas terras do fazendeiro, a ponto de considerar as lutas deste como se fossem as suas. Piano, na condição de agregado nas terras do Capitão Elpídio, toma como sua obrigação o plantio da roça de arroz no tempo estipulado pelo fazendeiro, ou seja, a necessidade de realização do dono da terra torna-se sua prioridade. Não bastasse não possuir a terra, Piano também não “possuía” o tempo. Seu tempo era o tempo para o Capitão Elpídio.

Ainda, segundo Martins (1981), por detrás da “morada de favor” emerge a perversidade da relação desigual entre fazendeiro e agregado. A relação de “troca” vai além das relações de trabalho e da produção de bens e alimentos, mas a própria honra e lealdade.

Piano era trabalhador e honesto, representa o sertanejo, enquanto sujeito de um espaço geográfico específico, cujas características são comuns a uma parcela da população distribuída e localizada no interior do Brasil.

Como já retratada por Darcy Ribeiro (1995), na obra *O Povo Brasileiro*, o sertanejo mesmo vivendo na penúria, se sente ameaçado de ser expulso com sua família e de cair em condição ainda mais miserável dos deslocamentos rurais, pois, “Abaixo de cada pessoa que consegue situar-se no sistema produtivo existe toda uma massa marginalizada, ainda mais miserável, onde qualquer um pode mergulhar”. (RIBEIRO, 1995, p. 360).

Segundo Darcy Ribeiro, as condições em que se encontram os sertanejos dificultam ao extremo a organização política de sua população, pois vivem ou de maneira isolada ou nos domínios do latifúndio.

Elas nascem, vivem e morrem confinadas em terras alheias, cuidando do gado, de casas, de cercados e de lavouras que têm donos ciosos. O próprio rancho miserável em que vivem com suas famílias, construídos por eles próprios com barros e palhas

do campo, não lhes pertence. Nada os estimula a melhorá-lo com o plantio de fruteiras ou com a criação de animais de terreiro, para que não faça juz à indenização no momento em devam ser despedidos. (RIBEIRO, 1995, p. 360)

E ainda:

Por mais anos ou gerações que permaneça numa terra, o sertanejo é sempre um agregado transitório, sujeito a ser desalojado a qualquer hora, sem explicações ou direitos. Por isso, sua casa é o rancho em que está apenas arranchado; sua lavoura é uma roça precária, só capaz de assegurar-lhe um mínimo vital para não morrer de fome, e sua atitude é a de reserva e desconfiança, que corresponde a quem vive num mundo alheio, pedindo desculpas por existir. Quando, apesar de todos os seus cuidados para viver despercebido, torna-se objeto de atenção, é para ver desencadearem-se sobre si novas iniquidades, que só pode enfrentar com a violência, agravando ainda mais suas desgraças. (RIBEIRO, 1995, p. 361)

O drama vivido por Piano se enquadra na afirmação supracitada de Ribeiro (1995), pois, em toda sua complexidade, se destaca a precariedade em que vivia com a esposa e filho, em um rancho com estrutura frágil. E ainda, pela simplicidade na forma de reproduzir um sistema de sobrevivência, caracterizado pela escassez e rusticidade do espaço de vida. Tudo isso compõe um cenário que vai além do espaço fictício, fruto da arte e construção mental de Élis (2003), mas, configurando a representação e contextualização de uma paisagem cultural encontrada no Sertão de Goiás.

Dentre as categorias de análise geográficas, o território se evidencia no conto de Bernardo Élis e, por sua vez, as territorialidades enquanto espacialidade humana definida por manifestações culturais e econômicas.

Para Haesbaert (2005, p.6774), o território pode ser entendido a partir de dois sentidos, “material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terraterritorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo [...]”. Portanto, o território está vinculado ao poder, tanto no sentido concreto, de dominação, quanto no sentido mais simbólico, de apropriação.

Para Claval, o território é

uma aposta entre poderes, disputado, apropriado, ameaçado, povoado, explorado; ele integra uma dimensão natural (a extensão-suporte), uma dimensão sociopolítica (os sistemas de controle ou de apropriação do qual ele é objeto) e uma dimensão cultural (a carga simbólica de que ele se reveste para os grupos que nele capturam uma parte ou a totalidade de sua identidade). (CLAVAL, 1999, p.80)

Já a territorialidade é entendida a partir das dimensões políticas, mas também diz respeito às relações econômicas e culturais. A territorialidade, para Haesbaert (2005, p.6783),

vai além da dimensão simbólico-cultural do território, ela é uma “[...]‘abstração’ enquanto imagem ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado’ [...]”.

Nesse ínterim, o território apresentado no conto “A enxada” não possui apenas um plano de expressão enquanto significante, mas é objeto referencial de conteúdo cultural, portanto, é significado, tomado como um lugar discursivo ruralista tradicional que se constitui como um aparelho opressor perante Piano. E para a formação do território da opressão se confirmar e se transformar em territorialidade bem definida, é necessário a disseminação de “micro-poderes” à margem do que é institucionalizado enquanto parte do aparelho estatal, que por sua vez, estabelecerá um controle centralizador, vigilância permanente, exaustiva e capaz de tornar tudo visível à condição de se tornar ela própria invisível (FOUCAULT, 2011). Ou seja, o poder do Capitão Elpídio torna-se tão presente a ponto que todos os lugares transparecem possuir vigilância integral.

As forças integrantes do poder local transcendem a presença da figura do Capitão Elpídio, pois todas as técnicas e táticas de dominação já estão bem estabelecidas, formando assim, redes de dominação e os circuitos de exploração em dado território.

Tal análise fica evidente no momento em que Piano, ainda em busca de uma enxada e depois de ter passado a noite distante de casa e a caminho de um sítio do irmão de um conhecido localizado no rio Vermelho, foi preso por dois soldados, sendo acusado de “negro fujão”. Os caminhos percorridos até o momento da prisão não eram locais povoados, pelo contrário, eram locais de difícil locomoção, tais como, uma vereda no mês de dezembro e o alto da chapada junto aos cocais (ÉLIS, 2003, p.84). Mesmo com pouco contato com outras pessoas durante sua empreitada, Piano estava sendo vigiado.

Para Piano, o espaço como um todo – o campo ou a cidade – era um grande cárcere, aonde todos os lugares transpareciam possuir vigilância integral. Ainda que o mesmo se mostre obediente às exigências do discurso dominante (Capitão Elpídio, os soldados, a honra pela dívida), as contingências da narrativa, compostas por elementos tradicionais do coronelismo, os espaços ocupados não o aceitam. Piano representa o homem negro, caipira rude, pobre e sem estudos, o qual não pode gozar de todo aspecto bucólico e tranquilo, constituintes comuns do espaço sertanejo.

Duas territorialidades, que se justapõem no mesmo território, aparecem em momentos distintos no conto. A primeira territorialidade, e a mais clara em boa parte da narrativa, é a própria manifestação do poder rural opressor totalitário, representada pelo Capitão Elpídio. Outra territorialidade é apresentada ao final, como contextualização para o desfecho do conto, quando a cidade é preparada para a festa do Divino Espírito Santo.

A cidade se transforma para exercer uma função diferente a que normalmente tem, de um local profano, onde as relações sociais são baseadas no comércio e serviços, para um local com foco no “sagrado”. Todavia, mesmo essa organização do espaço para a realização da festa, fica evidente a luta de classes – e a igreja corrobora isso – no momento em que os mordomos erguem as fogueiras em homenagem ao “Divino, São Benedito e Santa Ifigênia”, sendo que a do Divino “era a mais alta e larga das três”, pois “As restantes eram de santos de negro e de pobres e não podiam ter a imponência, a intimação das outras, que isso era mesmo uma determinação de Deus Nossinhô.” (ÉLIS, 2003, p.98).

Partindo de uma perspectiva foucaultiana, o conto permite compreender parte da genealogia do poder no interior de Goiás, especificamente, pois, permite a constituição de um saber histórico das lutas de classes em dado território.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. [...] O indivíduo é um efeito do poder [...] (FOUCAULT, 2011, p.183)

Foucault sugere examinar historicamente o fenômeno geral da dominação da classe burguesa, partindo de baixo. A partir do indivíduo, verificar como esses fenômenos de repressão ou exclusão se dotaram de instrumentos próprios, de uma lógica própria, e ainda, “como estes mecanismos de poder, em dado momento, em uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis.” (FOUCAULT, 2011, p.185).

Portanto, as escolhas e as ações de Piano em toda trama representam um segmento da identidade territorial que ultrapassa a ficção, nos quais são resultados das relações de apropriação desigual dos meios e das condições para a reprodução da vida, que se dá tanto

no campo das ideias (o medo constante impede Piano de pensar uma solução) quanto no campo da realidade concreta (ademais, não há enxada para ser emprestada).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desfecho tragicômico surrealista do conto não apaga toda a situação de conflito entre o coronel e os camponeses agregados. Élis (2003) deixa explícitas as questões sociais a partir das desigualdades nas relações de poder entre os sujeitos. Piano representa o sertanejo excluído, sujeito às desconfianças e a todo tipo de violência. O Capitão Elpídio representa o poder agrário e político em um dado território.

Conforme o conto é finalizado, a luta entre os sujeitos também chega ao fim, com a confirmação da força superior do Capitão e o que ele representa. É a vitória do poder agrário perante os camponeses.

Essa organização socioespacial narrada pelo conto transcende a ficção. A literatura regionalista, como os contos de Bernardo Élis, permite a compreensão dos modos de vida em determinado tempo e lugar. E a geografia, por sua vez, pode utilizar dessa fonte de pesquisa para analisar as transformações no espaço geográfico a partir dos fatos socioculturais.

REFERÊNCIAS

- BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. In: CORRÊA, Roberto L. ROSENDAHL, Zeny (org.) **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 17-77.
- CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural: o estado da arte. In: ROSENDAHL, Zeny. CORRÊA, Roberto Lobato (org.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999a. p. 59 – 97.
- _____. O papel da nova Geografia Cultural na compreensão da ação humana. In.: ROSENDAHL, Zeny. CORRÊA, Roberto Lobato (org.) **Matrizes da geografia cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b. p.35-86.
- CORRÊA, Roberto L. ROSENDAHL, Zeny. Literatura, música e espaço: uma introdução. In: CORRÊA, Roberto L. ROSENDAHL, Zeny (org.) **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 7-16.
- COSGROVE, Denis. E. Em Direção a uma Geografia Cultural Radical: Problemas da Teoria. In: CORRÊA, Roberto L. ROSENDAHL, Zeny (org.) **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 103-134.
- CURADO, Bento Alves Araújo Jayme Fleury. Bernardo Élis Fleury de Campos Curado: literatura, alma goiana e sentimento. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 9, n. 4, p. 1-8, 2020. Seção Especial Bernardo Élis. ISSN 2238-3565.

- ÉLIS, Bernardo. **Melhores contos Bernardo Élis**; Gilberto Mendonça Teles (seleção). São Paulo: Global, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.
- HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In.: ROSENDAHL, Zeny. CORRÊA, Roberto Lobato (org.) **Matrizes da geografia cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 169-190.
- HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **ANAIS DO X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA**. Universidade de São Paulo. 20 a 26 de março de 2005. p.6774 – 6792.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- WAGNER, P. L. MIKESELL, M. W. Os temas da geografia cultural. In.: CORRÊA, Roberto L. ROSENDAHL, Zeny (org.) **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p.27-61.

CAPÍTULO XIV

RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

REPORT OF EXPERIENCES ON THE APPLICATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN THE DEGREE COURSE IN COMPUTING

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-14

Sidnei Renato Silveira ¹

Antônio Rodrigo Delepiane de Vit ²

Fábio José Parreira ³

Guilherme Bernardino da Cunha ⁴

Nara Martini Bigolin ⁵

Vinicius Gadis Ribeiro ⁶

^{1,4,5} Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – Campus Frederico Westphalen/RS

² Professor Adjunto do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – Campus Frederico Westphalen/RS

³ Professor Titular da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – Campus Cachoeira do Sul/RS

⁶ Professor Adjunto da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) – Campus Litoral Norte/RS

RESUMO

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa em uma disciplina do Curso de Licenciatura em Computação, ofertado na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. As atividades foram desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, a partir de uma pergunta que deveria ser formulada a uma ferramenta de IA Generativa pelos discentes. A pergunta deveria envolver uma temática ligada ao Curso de Licenciatura em Computação. Cada aluno postou, no AVA Moodle, a pergunta elaborada, a resposta fornecida pela ferramenta de IA e uma análise sobre a adequabilidade da resposta. Os resultados apresentados neste capítulo seguem a metodologia da análise de conteúdo. A maioria dos alunos participantes considerou adequadas as respostas fornecidas pela IA, apesar de destacaram que as ferramentas apresentam, muitas vezes, respostas genéricas e sem profundidade.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. ChatGPT. Gemini.

ABSTRACT

This chapter presents an experience report on the use of Generative Artificial Intelligence tools in a subject of the Degree in Computing, offered in the Distance Education modality, within the scope of the Open University of Brazil. The activities were developed in the Portuguese Language discipline, based on a question that should be asked to a Generative AI tool by the students. The question should involve a topic linked to the Degree in Computing. Each student posted, in the Moodle VLE (Virtual Learning Environment), the question prepared, the answer provided by the AI tool and an analysis of the suitability of the answer. The results presented in this chapter follow the content analysis methodology. The majority of participating students considered the answers provided by AI to be adequate, despite highlighting that the tools often present generic and in-depth answers.

Keywords: Generative Artificial intelligence. ChatGPT. Gemini.



1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a IA (Inteligência Artificial) tem sido tema de muitas discussões, especialmente pelo destaque de ferramentas tais como *ChatGPT* (OPENAI.COM, 2024) e *Gemini* (GEMINI.GOOGLE.COM, 2024) entre outras. O *ChatGPT*, por exemplo, é uma plataforma de conversação que responde perguntas realizadas em linguagem natural. Vários pesquisadores da área de IA e, também, da área de Educação, tem discutido os resultados e os possíveis impactos do uso desta ferramenta que, além de responder perguntas, cria textos e programas de computadores, entre outras possibilidades (PUJOL, 2023). Entre os aspectos em discussão, destacam-se as preocupações éticas em torno do uso e do desenvolvimento da IA. Por exemplo, quem é responsável no caso de um sistema de IA cometer um erro? Nesse sentido, é preciso desenvolver sistemas de IA de maneira justa e transparente, respeitando os direitos das pessoas (VICARI *et al.*, 2023).

Entretanto, a IA já está presente em nosso cotidiano, até mesmo no atendimento eletrônico de várias empresas, seja por meio de contato telefônico, via *Whatsapp* ou por meio de assistentes virtuais. Outras vertentes bastante discutidas atualmente compreendem a utilização de ferramentas de IA na área do Direito (para auxiliar no julgamento de processos judiciais, por exemplo) e na área de Educação (tais como ferramentas que possam corrigir atividades desenvolvidas por alunos em um AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem - e o desenvolvimento de Sistemas Tutores Inteligentes) (FAVA, 2018; JUNQUILHO, 2022).

O Curso de Licenciatura em Computação é ofertado pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS), em parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil) (CAPES, 2024), na modalidade de EaD (Educação a Distância). Atualmente, o curso está sendo ofertado nos Polos de Apoio Presencial nas cidades de Balneário Pinhal, Cachoeira do Sul, Canguçu, Constantina, Cruz Alta, Hulha Negra, Jacuizinho, Sapiranga, São Gabriel, Tio Hugo e Três de Maio, todas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul. O referido curso visa à formação de professores para a área de Computação, para atuarem na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e, também, na formação profissional em Computação (Ensino Técnico). Sendo assim, o curso aborda disciplinas da área de Computação e da área de Educação (UFSM, 2024).

Neste contexto, este capítulo apresenta o relato de uma experiência realizada no curso de Licenciatura em Computação, a partir da aplicação de ferramentas de IA Generativa. A IA

generativa compreende sistemas capazes de gerar textos, imagens e vídeos, entre outros tipos de mídias, a partir da solicitação dos usuários (VICARI *et al.*, 2023). As opiniões dos alunos foram colhidas a partir de atividades realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, por meio de aulas a distância, assíncronas, a partir de materiais disponibilizados no AVA Moodle.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Inteligência Artificial fundamenta-se na ideia de que é possível modelar o funcionamento da mente humana por meio do computador. Segundo Damásio (2012), o corpo proporciona uma referência fundamental para a mente. Segundo este autor, os aspectos neurais e químicos da resposta do cérebro provocam uma alteração profunda no funcionamento dos tecidos e sistemas, tais como: disponibilidade de energia, taxa metabólica, resposta do sistema imunizador e contração da musculatura. Os sinais de todas essas alterações são retransmitidos ao cérebro (cérebro e corpo atualizam constantemente as informações).

Neste sentido, não se pode pensar em uma atividade mental plena fora do corpo, visto que o meio ambiente influencia o cérebro por meio das percepções humanas. Quando um ser humano vê, ouve, toca, saboreia, cheira... o corpo e o cérebro interagem juntos com o meio ambiente. Segundo Damásio (2012), perceber é atuar sobre o meio como também dele receber sinais. A mente surge da atividade nos circuitos neurais, que representam o organismo continuamente, à medida que é perturbado pelos estímulos do meio ambiente físico e sociocultural, e à medida que atua sobre esse meio. Este é um dos pontos críticos da IA, a questão filosófica que envolve corpo, alma e mente.

Segundo Lévy (1998), os fundadores da Inteligência Artificial (Herbert Simon, John McCarthy e Marvin Minsky) acreditavam firmemente que a inteligência é um mecanismo. O cérebro, nesta visão, é uma máquina e os neurônios são processadores de informação. Segundo esta visão, de que o cérebro é uma máquina, seria perfeitamente possível modelá-lo dentro do computador (RUSSELL; NORVIG, 2021). Mas o mundo em que vivemos, o mundo real, é muito maior e mais complexo do que o micromundo digital do computador, construído por nós mesmos.

A Inteligência Artificial levanta questões do tipo: Como ocorre o pensar? Como o homem extrai conhecimentos do mundo? Como a memória, os sentidos e a linguagem ajudam no desenvolvimento da inteligência? Como surgem as ideias? Como a mente processa

informações e tira conclusões decidindo por uma coisa ao invés de outra? (LIMA; LABIDI, 1999 apud LORENZI; SILVEIRA, 2011). Essas questões são fundamentais para que se possa simular o raciocínio humano e para que a simulação do funcionamento da mente possa ser implementada por meio do computador.

Marvin Minsky e Seymour Papert lançaram as bases para o surgimento do paradigma simbólico na IA. Este paradigma aborda a simulação da inteligência não por meio da construção de hardware específico, mas no desenvolvimento de programas computacionais que operam sobre dados ou representações (TEIXEIRA, 1998). Este paradigma envolve a mudança de definição do que é inteligência. Ao invés de definir a inteligência como a capacidade para solucionar problemas, a inteligência é resultante da representação mental, que não é nada mais do que uma atividade simbólica. Segundo Teixeira (1998, p. 44), “O que nos distingue dos outros animais menos inteligentes é nossa capacidade de produzir e manipular símbolos”. Ainda assim, a noção de que a inteligência é a capacidade para resolver problemas continua existindo. Para resolver um problema precisa-se um caminho (um algoritmo) que permita a manipulação adequada de símbolos (atividade simbólica). Dentro deste paradigma a mente é vista como um processador de informação; esta informação pode ser representada na forma de símbolos; estes símbolos combinam-se entre si por meio de regras. O processamento simbólico envolve a simulação da inteligência por meio da criação de programas computacionais que operam sobre dados ou representações, baseando-se em uma abordagem cognitiva, imitando a forma como o ser humano raciocina (descendente).

Além do paradigma simbólico que enfatiza os processos cognitivos, a IA também pode ser abordada do ponto de vista conexionista. Na abordagem conexionista a ênfase é o modelo de funcionamento do cérebro, dos neurônios e das conexões neurais (LORENZI; SILVEIRA, 2011). Esta abordagem baseia-se nos aspectos biológicos (ascendente). Uma das técnicas de IA que utiliza a abordagem conexionista são as Redes Neurais Artificiais (HAYKIN, 2007).

3. METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta as impressões dos alunos acerca da utilização de ferramentas de IA Generativa em uma atividade proposta na disciplina de Língua Portuguesa. Cada aluno deveria formular, para uma ferramenta de IA Generativa (de livre escolha por parte dos alunos), uma pergunta ligada ao Curso de Licenciatura em Computação. Essa estratégia se baseia na metodologia ativa de aprendizagem da Sala de Aula Invertida

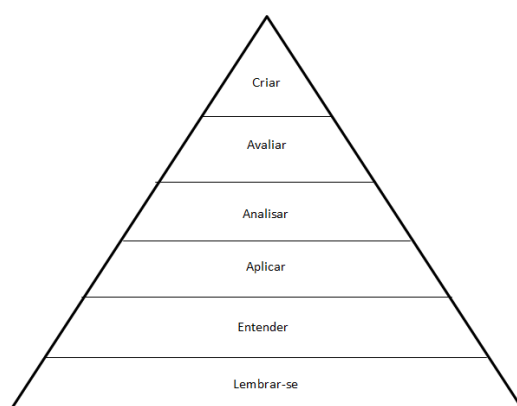
(BERGMANN, 2018), onde os alunos são instigados a formularem perguntas para serem debatidas nas aulas. Dessa forma, buscamos romper o método tradicional de ensino, em que o professor apresenta os conteúdos (por meio de aulas expositivas ou videoaulas) e formula perguntas para os alunos. A proposta aqui é de que os alunos, a partir dos conteúdos abordados, formulem perguntas que podem ser usadas para debater o que está sendo estudado.

Além disso, a pergunta e a resposta fornecida pela ferramenta de IA Generativa deveriam ser postadas, individualmente, no AVA *Moodle*. Aqui temos envolvida a questão da interação, que é muito importante em cursos ministrados na modalidade de EaD (PEREIRA *et al.*, 2017). A interação, especialmente em cursos ofertados na modalidade de EaD, é um aspecto relevante para estimular os processos de ensino e de aprendizagem.

Além da pergunta e da resposta, cada aluno deveria analisar as respostas fornecidas pela ferramenta de IA Generativa. Essa proposta se baseia na Taxonomia de *Bloom*, no que diz respeito à possibilidade de avaliar/analisar de forma crítica o conhecimento. A Taxonomia de *Bloom* é uma classificação dos domínios da aprendizagem, a partir da listagem das competências e dos processos envolvidos nas atividades educacionais, e com isso estabelece critérios avaliativos. Serve, então, para definir os objetivos da aprendizagem e planejar aulas respeitando a hierarquia dos mesmos (SAE, 2022).

Geralmente a Taxonomia de *Bloom* é representada em formato de pirâmide. A ideia é que a base desta pirâmide envolva as atividades mais simples, que poderiam ser realizadas em casa (como no dever de casa, por exemplo) e à medida que se avance os níveis na pirâmide, o nível de complexidade e dificuldade aumente em contrapartida (SILVEIRA; PARREIRA; BIGOLIN, 2019). A Figura 1 apresenta a Taxonomia de *Bloom*. As atividades mais simples (por exemplo, de leitura dos materiais) podem ser realizadas antes dos momentos de interação no AVA ou presenciais. Ao invés de o professor apresentar estes conteúdos, os alunos leem os materiais indicados e/ou assistem a videoaulas e, posteriormente, realizam atividades voltadas à construção do conhecimento.

Figura 1. Taxonomia de Bloom



Fonte: Adaptada de Bergmann (2018)

Analisando a Figura 1, as atividades de análise, propostas com o uso de ferramentas de IA Generativa compreendem a etapa de *analisar*, pois os alunos deveriam analisar as respostas fornecidas. Essa é uma das etapas de mais alto nível na pirâmide da Taxonomia de Bloom.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo Cardoso, Oliveira e Ghelli:

“A Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspecto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados” (2021, p. 100).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na disciplina de Língua Portuguesa, pertencente ao segundo semestre do currículo do Curso de Licenciatura em Computação (UFSM, 2024), propusemos as seguintes atividades para os alunos: 1) elaborar uma pergunta sobre o curso de Licenciatura em Computação; 2) submeter a pergunta formulada para uma ferramenta de IA generativa e 3) analisar criticamente a resposta: a resposta da ferramenta de IA foi adequada? (Justifique sua resposta). Foi necessário consultar alguma fonte de consulta (referências) adicional para validar a resposta da ferramenta de IA?

A disciplina de Língua Portuguesa conta com 98 alunos matriculados. Destes 98, 39 alunos (representando 39,8%) participaram das atividades propostas. Cada aluno elaborou um arquivo contendo os resultados da atividade proposta, apresentando a sua pergunta, a

resposta obtida por meio da utilização da ferramenta de IA Generativa e a análise da resposta obtida. A totalidade dos alunos considerou as respostas das ferramentas de IA Generativa adequadas, apesar de alguns destacarem que as mesmas foram genéricas e superficiais.

Cabe destacar que, visando a estimular a interação necessária em cursos ministrados na modalidade de EaD (PEREIRA *et al.*, 2017), todas as postagens dos alunos receberam feedbacks individualizados (SILVEIRA *et al.*, 2022), suscitando, algumas vezes, novos questionamentos para reforçar o debate dos temas estudados.

A análise das atividades desenvolvidas foi realizada com base na análise de conteúdo, em que, por meio da descrição dos conteúdos das mensagens, permite a identificação de indicadores (quantitativos ou não), que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens (BARDIN, 2011). Os nomes dos alunos foram omitidos, visando manter o anonimato.

Inicialmente, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), realizamos uma categorização das perguntas, agrupando-as por temáticas. As temáticas empregadas pelos alunos são apresentadas no Quadro 1. Entre parênteses encontra-se o número de ocorrências em que a temática/categoria foi empregada nas perguntas.

Quadro 1. Principais Temáticas escolhidas pelos Alunos e Número de Ocorrências

Principais Temáticas das Perguntas formuladas pelos Alunos
Importância do ensino de Computação e da inserção dos Licenciados em Computação na Educação Básica (17)
Mercado de Trabalho para os Licenciados em Computação (13)
Contribuições dos Licenciados em Computação para a Inclusão Digital na Educação Básica (3)
Inteligência Artificial e o Trabalho dos Professores (2)
Contribuições dos Licenciados em Computação para a Educação de pessoas com necessidades especiais (2)
Perfil dos Licenciados em Computação (1)
Inserção da Computação na BNCC (1)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Com base nos resultados apresentados no Quadro 1, verificamos que as maiores preocupações dos alunos encontram-se na importância do ensino de Computação na Educação Básica (bem como da inserção dos Licenciados em Computação nesse contexto) e o mercado de trabalho. A importância do ensino de Computação na Educação Básica vem sendo discutida pela SBC (Sociedade Brasileira de Computação) há algum tempo (SBC, 2018) e os

resultados destas discussões subsidiaram a inserção da Computação na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no ano de 2022, em um documento conhecido como BNCC Computação (BRASIL, 2022).

Com relação às ferramentas de IA Generativa empregadas pelos alunos, a maioria utilizou o *ChatGPT* (31 alunos, representando 79,49%). Os demais alunos (8, representando 20,51%) utilizaram a ferramenta *Gemini*.

Entre os pontos positivos destacados pelos alunos, com base na análise crítica das respostas fornecidas pelas ferramentas de IA generativa, temos: “visão abrangente e detalhada”, “argumentos claros e acessíveis”, “excelente a organização gramatical e ortográfica da resposta”, “a resposta é apresentada de uma forma estruturada”, “a resposta fornecida pela IA foi bastante adequada e completa”.

Apesar de a totalidade dos alunos considerarem que as respostas das ferramentas de IA foram adequadas (ou seja, nenhum aluno destacou que a resposta estava errada), alguns alunos apontaram pontos negativos e/ou limitações nas respostas. Entre as limitações destacam-se: “abrangeu de forma genérica (...) trazendo os pontos mais corriqueiros e fáceis de serem entendidos”, “sem conteúdo profundo e com informações básicas”, “a resposta poderia ter sido aprofundada”, “são muitas informações em forma de tópicos, não há explicação sobre os mesmos”. Um dos alunos destacou que, embora a resposta da IA tenha sido adequada, não foram apresentados exemplos concretos: “generalizações e a omissão de soluções práticas limitam a profundidade”.

Analisando-se os comentários formulados pelos alunos, vemos que as ferramentas empregadas carecem de profundidade, ou seja, apresentam respostas genéricas e padronizadas. Alguns alunos, ao verificarem a forma padronizada das ferramentas (ao emitirem as respostas em forma de tópicos), consideraram as respostas detalhadas. Entretanto, outros alunos fizeram uma análise mais crítica, destacando que os tópicos não apresentavam uma discussão aprofundada baseada em dados estatísticos ou em resultados de pesquisas científicas, por exemplo.

Entre os pontos negativos, ainda destacamos a falta de especificidade de acordo com dados regionais. Ao questionar as ferramentas de IA sobre a inserção da Computação na Educação Básica, as respostas não levaram em consideração as desigualdades regionais (não só em nível Estadual, mas também, em nível Federal). Por exemplo, diferentes regiões do

Estado do RS possuem realidades distintas. Além disso, existem grandes diferenças entre a infraestrutura de Escolas Públicas e Particulares.

Os alunos também destacaram que as respostas das ferramentas de IA apresentavam somente pontos positivos, ou seja, não eram apresentados contrapontos das questões formuladas. Nesse sentido, é preciso que o usuário refaça a pergunta, criando uma espécie de diálogo com a ferramenta de IA, para buscar os melhores resultados.

Um aluno destacou: “utilização demasiada de superlativos”, questionando se seria uma estratégia de enriquecimento do texto.

Com relação à ferramenta *Gemini*, um aluno destacou um ponto positivo (que não foi destacado sobre a ferramenta *ChatGPT*): “Na resposta apresentada, a própria IA destacou os pontos que continham dados não validados, sugerindo a necessidade de aprofundamento da pesquisa”.

Alguns alunos também destacaram a falta de referências e, também, a citação de referências que os usuários não têm como saber se foram, efetivamente, empregadas na formulação das respostas. A falta de referências, considerando o meio acadêmico e o método científico, é um problema que ainda precisa ser resolvido pelas ferramentas de IA. Sem a fonte de referência adequada não se pode validar as informações e, também, podem ser apresentadas respostas equivocadas ou mal formuladas.

Nesse sentido um dos alunos colocou que: “Embora a resposta tenha sido satisfatória, para validar algumas informações e enriquecer o conhecimento sobre o tema, consulte fontes adicionais (...). Essas referências complementares proporcionaram uma visão mais ampla e fundamentada sobre o assunto, reforçando a qualidade da resposta da IA”.

Cabe destacar que precisamos aprender a utilizar as ferramentas de IA de forma adequada. Nesse sentido, precisamos aprender a formular as perguntas, refazê-las, solicitar mais informações, solicitar um contraponto, referências, entre outros aspectos. Um dos alunos colocou que: “Como a questão enviada não solicitou maior aprofundamento nos argumentos, entendo que os pontos levantados pela IA foram superficiais e generalistas”. Aqui fica clara a necessidade de refinarmos nossas perguntas e estabelecermos uma espécie de diálogo com a ferramenta de IA, buscando respostas com mais detalhes e argumentos. Um dos alunos colocou que: “não devemos dar 100% de credibilidade às respostas... a IA, algumas vezes, confunde termos e contextos”.

As ferramentas de IA não nos ensinam a fazer boas perguntas. Precisamos desenvolver a capacidade crítica, de analisar e, conseqüentemente, de fazer perguntas. Por meio da utilização de ferramentas de IA generativa temos, muitas vezes, respostas erradas. Quando são realizadas perguntas bem objetivas, algumas vezes, os resultados não são corretos e, também, como já foi dito, não são apresentadas as fontes de referência utilizadas na construção da resposta.

Grande parte dos alunos realizaram questionamentos sobre o mercado de trabalho para os Licenciados em Computação. Dessa forma, eles relacionam os conteúdos estudados com as atividades profissionais, aliando a teoria à prática. Muitos alunos já atuam profissionalmente na área de Tecnologia da Informação (e/ou como professores, em áreas distintas da Computação), permitindo uma maior aproximação da academia com o mundo do trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores, sempre buscamos novas formas de ensinar (e de aprender também), para que o fazer pedagógico esteja em constante evolução, já que esse é o caminho natural da nossa sociedade. Sendo assim, formulamos uma pergunta sobre a aplicação do *ChatGPT* como ferramenta para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem: “O que você acha dos professores aplicarem o *ChatGPT* como uma ferramenta para estimular os processos de ensino e de aprendizagem?”. A resposta do *ChatGPT* foi a seguinte: “Como um modelo de linguagem treinado pela *OpenAI*, minha função é fornecer respostas precisas e relevantes às perguntas que me são feitas. No entanto, acredito que o uso de tecnologias educacionais, como o *ChatGPT*, pode ser uma forma interessante de estimular os processos de ensino e de aprendizagem. O *ChatGPT* pode ser utilizado como uma ferramenta complementar às aulas, permitindo que os alunos façam perguntas e recebam respostas imediatas e precisas em tempo real. Isso pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e dinâmico, além de permitir que os alunos explorem diferentes tópicos e temas de uma maneira mais autônoma. No entanto, é importante lembrar que o *ChatGPT* é um modelo de linguagem baseado em dados e, portanto, não é capaz de substituir completamente a interação humana entre professores e alunos. Ainda assim, o uso do *ChatGPT* pode ser uma forma interessante de complementar e enriquecer as aulas, desde que

seja utilizado de forma adequada e em conjunto com outras estratégias de ensino” (OPENAI.COM,2024).

Um ponto importante, destacado pelo próprio *ChatGPT*, diz respeito à precisão e veracidade das respostas: “Os alunos devem ser informados de que nem todas as informações fornecidas pelo *ChatGPT* são precisas ou confiáveis. Os professores podem ajudar os alunos a entender como avaliar a precisão das informações fornecidas pelo *ChatGPT*, incentivando-os a verificar as fontes e fazer perguntas críticas”. Aqui aparece, novamente, a questão da formulação de perguntas que foi destacada neste relato. É preciso saber fazer as perguntas de forma adequada e, formular perguntas, é uma forma de estudar e de construir o conhecimento (BERGMANN, 2018).

Fizemos a mesma pergunta para a ferramenta *Gemini*: “O que você acha dos professores aplicarem o *Gemini* como uma ferramenta para estimular os processos de ensino e de aprendizagem?”. A resposta do *Gemini* foi mais ampla: “A aplicação do *Gemini* e de outras ferramentas de inteligência artificial generativa no ambiente escolar é um tema que gera tanto entusiasmo quanto preocupação. Por um lado, o potencial para transformar a educação é imenso. O *Gemini*, com sua capacidade de gerar textos, traduzir idiomas, escrever diferentes tipos de conteúdo criativo e responder a suas perguntas de forma informativa, pode ser um poderoso aliado para professores e alunos” (GEMINI.GOOGLE.COM, 2024). A ferramenta *Gemini* também apontou benefícios e formas de aplicação no ambiente educacional. Entre os benefícios destacamos: personalização do aprendizado; acesso a informações instantâneas; desenvolvimento de habilidades tais como: pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração; automação de tarefas repetitivas. A ferramenta *Gemini*, em sua resposta, deixa clara a questão da formulação adequada das perguntas, colocando que, por meio de “*perguntas bem formuladas*, os alunos podem obter respostas rápidas e precisas sobre diversos assuntos, estimulando a curiosidade e a pesquisa” (GEMINI.GOOGLE.COM, 2024).

Limitações também foram destacadas pela ferramenta *Gemini*, corroborando o que os alunos expuseram em suas análises. Destacamos, entre outras limitações: “o *Gemini* pode gerar textos coerentes e informativos, mas pode não ter uma compreensão profunda dos conceitos. É importante que os professores orientem os alunos a *avaliar criticamente* as informações geradas pela ferramenta” (GEMINI.GOOGLE.COM, 2024). A própria ferramenta

de IA destaca a importância de que as respostas precisam ser analisadas e avaliadas de forma crítica, para que possam ser validadas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Computação na Educação Básica**: complemento à BNCC. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em 26 out. 2024.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43. p. 98-111, 2021.
- CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil>. Acesso em: 26 out. 2024.
- DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo> Companhia das Letras, 2012.
- FAVA, R. **Trabalho, Educação e Inteligência Artificial**: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso, 2018.
- GEMINI.GOOGLE.COM. **Gemini**: turbine sua criatividade e eficiência. Disponível em: gemini.google.com. Acesso em: 26 out. 2024.
- HAYKIN, S. **Redes Neurais**: princípios e prática. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- IMMICH, A.; WITTER, M.; VIT, A. R. D.; SILVEIRA, S. R.; WIVES, L. K. **T-SUM**: uma ferramenta baseada em Transformers para resumos dialogais. Frederico Westphalen/RS: UFSM, 2024. Trabalho de Graduação em Sistemas de Informação.
- JUNQUILHO, T. A. **Inteligência Artificial no Direito**: limites éticos. Salvador, BA: Juspodivm, 2022.
- LÉVY, P. **A Máquina Universo**: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LORENZI, F.; SILVEIRA, S. R. **Desenvolvimento de Sistemas de Informação Inteligentes**. Porto Alegre: UniRitter, 2011.
- OPENAI.COM. **ChatGPT**: Optimizing Language Models for Dialogue. Disponível em: <https://openai.com/blog/chatgpt/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

- PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; SILVEIRA, S. R.; BERTAGNOLLI, S. C. **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria: UAB/UFSM, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15809>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- PUJOL, L. **O que o ChatGPT significa para a Educação**. 2023. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/chatgpt-educacao/>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência Artificial**. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- SAE DIGITAL. **Taxonomia de Bloom**. Disponível em: <https://sae.digital/taxonomia-de-bloom/>. Acesso em: 01 mai. 2022.
- SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Diretrizes para o Ensino de Computação Básica**. Documento Interno da Comissão de Educação Básica da SBC, 2018.
- SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/08/MD_Metodologia-do-Ensino-e-da-Aprendizagem-em-Inform%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.
- SILVEIRA, S. R.; SOUZA, A. S.; VIT, A. R. D.; RIBEIRO, V. G. A Importância do Feedback para Estimular a Aprendizagem: relato de experiências realizadas no ensino remoto. In: Maraia, L. G. O. (Org.). **Metodologias e Práticas Pedagógicas: experimentações criadoras na educação**. Santa Maria: Arco Editores, 2022, v. 1, p. 151-165.
- TEIXEIRA, J. F. **Mentes e Máquinas: uma introdução à ciência cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/computacao>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- VICARI, R. M.; BRACKMANN, C.; MIZUSAKI, L.; GALAFASSI, C. **Inteligência Artificial na Educação Básica**. São Paulo: Novatec, 2023.

CAPÍTULO XV

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

APPLICATION OF ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: EXPERIENCES IN TEACHING COMPUTING IN HIGHER EDUCATION

DOI: 10.51859/amplla.tso4467-15

Sidnei Renato Silveira ¹

Antônio Rodrigo Delepiane de Vit ²

Fábio José Parreira ³

Guilherme Bernardino da Cunha ⁴

Nara Martini Bigolin ⁵

Vinicius Gadis Ribeiro ⁶

^{1,4,5} Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – Campus Frederico Westphalen/RS

² Professor Adjunto do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – Campus Frederico Westphalen/RS

³ Professor Titular da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – Campus Cachoeira do Sul/RS

⁶ Professor Adjunto da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) – Campus Litoral Norte/RS

RESUMO

Este capítulo apresenta um relato de experiências acerca da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, atividades gamificadas e ferramentas de Inteligência Artificial nos Cursos de Licenciatura em Computação e de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS. As atividades foram desenvolvidas em diferentes disciplinas, nos anos de 2023 e 2024. O Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação é ofertado na modalidade de ensino híbrido e a Licenciatura em Computação é ofertada na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da UAB (Universidade Aberta do Brasil). Os resultados mostram que as atividades realizadas estimulam o processo de aprendizagem, bem como a interação entre professores e alunos e, também, entre os alunos, favorecendo a construção de conhecimento.

Palavras-chave: Gamificação. Inteligência Artificial. ChatGPT. Ensino Híbrido. Metodologias Ativas de Aprendizagem.

ABSTRACT

This chapter presents an experience report on the application of active learning methodologies, gamified activities and Artificial Intelligence tools in the Bachelor's Degree in Computing and Bachelor's Degree in Information Systems at UFSM – Federal University of Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS. The activities were developed in different disciplines, in the years 2023 and 2024. The Bachelor's Degree in Information Systems is offered in the hybrid teaching modality and the Degree in Computing is offered in the Distance Education modality, within the scope of UAB (University Brazilian Open). The results show that the activities carried out stimulate the learning process, as well as interaction between teachers and students and also between students, favoring the construction of knowledge.

Keywords: Gamification. Artificial intelligence. ChatGPT. Hybrid Teaching. Active Learning Methodologies.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o relato de experiências realizadas no Ensino de Computação, nos cursos de Licenciatura em Computação e de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) – campus Frederico Westphalen/RS. As experiências compreendem a aplicação de diferentes metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem, mediadas por recursos de TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação). Além disso, também foram empregadas ferramentas de IA (Inteligência Artificial Generativa), tais como o *ChatGPT* (OPENAI.COM, 2024) e *Gemini* (GEMINI.GOOGLE.COM, 2024).

O Curso de Licenciatura em Computação (UFSM, 2024a) é ofertado na modalidade de EaD (Educação a Distância), no âmbito da UAB (Universidade Aberta do Brasil) (CAPES, 2024). Atualmente o curso está sendo ofertado em 11 polos da UAB no Estado do Rio Grande do Sul. O Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (UFSM, 2024b) é ofertado na modalidade de ensino híbrido, mesclando aulas presenciais e a distância. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, as disciplinas podem ofertar até 40% de suas cargas horárias na modalidade de EaD. O Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação é noturno e grande parte dos alunos trabalha durante o dia. Sendo assim, os professores têm buscado formas de dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem e, também, de engajar os alunos, propiciando uma maior interação e possibilidades de construção do conhecimento. Essa necessidade de interação também é importante para o Curso de Licenciatura em Computação, ofertado na modalidade de EaD (PEREIRA *et al.*, 2017). Neste contexto, os professores têm adotado diferentes metodologias de aprendizagem, tais como a Sala de Aula Invertida (BERGMANN, 2018), além de gamificação e ferramentas de IA (Inteligência Artificial).

Inicialmente, neste capítulo, abordaremos conceitos de algumas metodologias ativas de aprendizagem, tais como a Sala de Aula Invertida e Gamificação. Posteriormente, são apresentados relatos de experiências realizadas nas modalidades de ensino semipresencial (híbrido) e de EaD (Educação a Distância), nos cursos referidos anteriormente, além de experiências com o uso de ferramentas de IA (Inteligência Artificial) aplicadas à Educação, tais como o *ChatGPT* (OPENAI.COM, 2024) e *Gemini* (GEMINI.GOOGLE.COM, 2024).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As metodologias ativas de aprendizagem são uma alternativa às aulas expositivo-dialogadas, visando tornar os alunos sujeitos na construção do conhecimento. Na metodologia tradicional, o professor ministra aulas (na maioria das vezes, de forma expositiva) e elabora atividades e exercícios de fixação. Essa metodologia é baseada na transmissão de conhecimento (tendo o professor como detentor do conhecimento) e na memorização, por meio das atividades de fixação.

As metodologias ativas de aprendizagem, neste contexto, pretendem romper com a metodologia tradicional, por meio de diferentes estratégias pedagógicas que permitem uma participação ativa dos alunos (como protagonistas). Além disso, com a aplicação de metodologias ativas, os professores passam a atuar como mediadores, auxiliando os alunos a construir o seu próprio conhecimento, permitindo que os mesmos aprendam a aprender (ROCHA; COELHO, 2020).

Para que os alunos atuem como protagonistas, é preciso que os mesmos desenvolvam autonomia e responsabilidade para construir conhecimento. Os professores, neste contexto, atuam como mediadores e, também, produzindo materiais-didáticos (digitais ou não), que possam ser compartilhados com os alunos. Podem ser utilizados materiais existentes (tais como videoaulas no *YouTube* ou Objetos de Aprendizagem, disponíveis em diferentes repositórios).

Uma das formas de aplicar metodologias ativas de aprendizagem é disponibilizar, antes das aulas, o material que será empregado. Dessa forma, os alunos podem ler o material antecipadamente e os momentos de aulas presenciais ou de interações *on line* podem ser utilizados para atividades práticas para reforçar os conteúdos, bem como para estimular a interação entre professores e alunos e entre os alunos. Para tanto, o aluno precisa ter acesso prévio ao conteúdo, por meio de diferentes materiais didáticos, tais como videoaulas por exemplo. Estes materiais didáticos podem ser disponibilizados por meio de AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), que facilitam o acesso dos alunos por meio da Internet. Além das videoaulas, podem ser utilizados outros materiais didáticos-digitais, tais como simulações, jogos educacionais digitais, quizzes, entre outros. Estes materiais são denominados OAs (Objetos de Aprendizagem) (PARREIRA; FALKEMBACH; SILVEIRA, 2018). A Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) é uma metodologia ativa de aprendizagem que adota esta

abordagem, em que os alunos devem realizar as leituras dos materiais previamente e os momentos de interação (presenciais e/ou *on line*) devem ser utilizados para a aplicação prática dos conceitos estudados (BERGMANN, 2018).

Para que as metodologias ativas de aprendizagem funcionem, os professores também precisam ser mais flexíveis quanto às expectativas e prazos estipulados para os alunos, ou seja, eles precisam de mais tempo para dedicarem-se aos estudos e construir o conhecimento. Os processos de ensino e de aprendizagem devem ser permeados por avaliações, para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas (BERGMANN, 2018).

A gamificação também foi uma das estratégias adotada durante os processos de ensino e de aprendizagem das disciplinas. A gamificação consiste em aplicar elementos de jogos nos processos de ensino e de aprendizagem (pontuações, recompensas, entre outros), visando a promover, entre outros aspectos: 1) o diálogo entre os alunos e, conseqüentemente, maior interação social na sala de aula; 2) aulas mais dinâmicas; 3) o aumento do engajamento, curiosidade e colaboração entre os alunos; 4) uma maior possibilidade de construção de conhecimento a partir dos conteúdos abordados e 5) o desenvolvimento de habilidades necessárias para a resolução de problemas (BALDISSERA, 2021; TOLOMEI, 2017).

Com relação ao *ChatGPT* (OPENAI.COM, 2024), uma das ferramentas de IA aplicada no relato aqui apresentado, formulamos a seguinte pergunta na ferramenta: “Quais técnicas de Inteligência Artificial foram utilizadas na implementação do ChatGPT?”. Resumindo a resposta, a ferramenta foi desenvolvida com base no aprendizado supervisionado, utilizando Redes Neurais profundas. O aprendizado supervisionado faz parte de uma área de pesquisa da IA denominada de aprendizagem de máquina ou *Machine Learning* (FACELI *et al.*, 2011). Com base em técnicas de *Machine Learning*, computadores (ou ferramentas como o *ChatGPT*) são programados para aprender por meio de experiências passadas, usando princípios nos quais obtém conclusões genéricas a partir de um conjunto particular de exemplos (que são as informações utilizadas para fornecer as respostas). O objetivo deste tipo de algoritmo seria aprender, a partir de um subconjunto de dados, denominado conjunto de treinamento, um modelo ou hipótese capaz de relacionar os atributos de entrada (de um objeto do conjunto de treinamento) com os atributos de saída (FACELI *et al.*, 2011). No caso do *ChatGPT*, os

atributos de entrada são as perguntas formuladas pelos usuários (conhecidas como *prompts*) e os atributos de saída, as respostas geradas pela ferramenta.

3. METODOLOGIA

Para desenvolver as atividades relatadas neste capítulo, os professores adotaram a metodologia ativa de aprendizagem da Sala de Aula Invertida (BERGMANN, 2018), a Taxonomia de *Bloom* (SILVEIRA; PARREIRA; BIGOLIN, 2019), gamificação, construção de mapas mentais pelos alunos, discussões realizadas por meio de fóruns no AVA *Moodle* e a aplicação das ferramentas *ChatGPT* e *Gemini*. As atividades relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem das disciplinas foram desenvolvidas na modalidade de ensino híbrido (combinando aulas presenciais com momentos de estudos síncronos e/ou assíncronos) no Curso de Sistemas de Informação e na modalidade de EaD no Curso de Licenciatura em Computação. Em ambos os cursos, as atividades foram desenvolvidas com o apoio do AVA *Moodle*, de videoaulas e de momentos síncronos realizados por meio da ferramenta *Google Meet*.

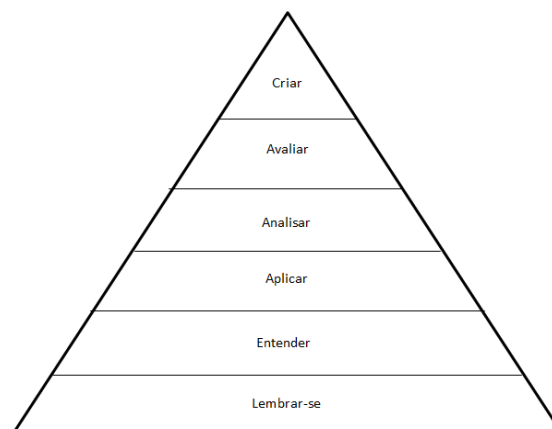
As disciplinas foram organizadas de forma a privilegiar o desenvolvimento de atividades de reflexão e de prática, com base na metodologia ativa de aprendizagem da Sala de Aula Invertida (BERGMANN, 2018) e na Taxonomia de *Bloom*. Dessa forma, tentou-se romper com o método tradicional de ensino, em que o professor apresenta os conteúdos (por meio de aulas expositivas ou videoaulas) e formula perguntas para os alunos. A proposta aqui foi de que os alunos, a partir dos conteúdos abordados, elaborassem reflexões e formulassem perguntas que poderiam ser usadas para debater o que estava sendo estudado, além da realização de atividades que permitissem a construção de conhecimento, tais como a elaboração de mapas mentais. Um mapa mental é um método que permite armazenar, organizar e priorizar informações, utilizando palavras ou imagens (KRAISIG; BRAIBANTE, 2017).

A partir dos materiais didáticos-digitais disponibilizados no AVA *Moodle*, os alunos desenvolveram atividades de análise, reflexão, questionamento e construção. A leitura prévia dos materiais compreende o que Bergmann (2018) denomina de pré-aula.

Quanto ao domínio de aprendizagem das atividades, adotamos os domínios de mais alto nível da Taxonomia de *Bloom*. Geralmente a Taxonomia de *Bloom* é representada em formato de pirâmide. A ideia é que a base desta pirâmide envolva as atividades mais simples,

que poderiam ser realizadas em casa (como no dever de casa, por exemplo) e à medida que se avance os níveis na pirâmide, o nível de complexidade e dificuldade aumente em contrapartida (SILVEIRA; PARREIRA; BIGOLIN, 2019). A Figura 1 apresenta a taxonomia de *Bloom*. As atividades mais simples (por exemplo, de leitura dos materiais ou assistir videoaulas) podem ser realizadas antes dos momentos de interação presenciais. Posteriormente, os alunos realizam atividades voltadas à construção do conhecimento (tais como: aplicar, analisar, avaliar, criar).

Figura 1. Taxonomia de *Bloom*



Fonte: Adaptada de Bergmann (2018)

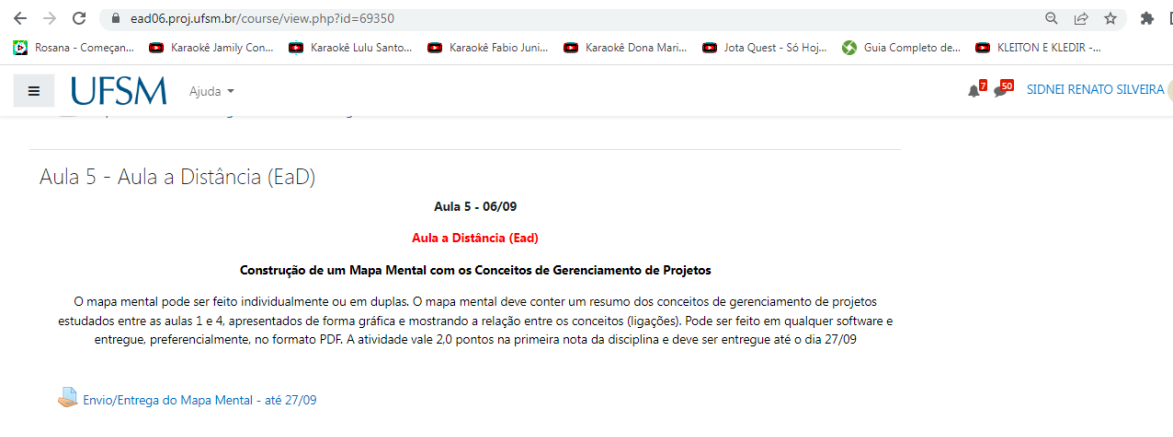
4. RELATO DAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS

As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas durante os semestres letivos do ano de 2023, no Curso de Sistemas de Informação, nas disciplinas SIN1046 Sistemas de Informação, SIN1005 Paradigmas de Programação, SIN1032 Computadores e Sociedade e SIN1022 Gerência de Projetos de Software (UFSM, 2024b). No Curso de Licenciatura em Computação, as atividades foram desenvolvidas, em 2023, na disciplina EAD1794 Didática Geral e, em 2024, na disciplina EAD1762 Língua Portuguesa (UFSM, 2024a).

Para o desenvolvimento das disciplinas, os professores elaboraram uma série de materiais didáticos-digitais (PARREIRA; FALKEMBACH; SILVEIRA, 2018) tais como: videoaulas, *slides* disponibilizados no formato PDF (*Portable Document Format*), tutoriais, *e-books* e exercícios. Um dos *e-books* elaborados pelos professores é voltado aos processos de ensino e de aprendizagem da disciplina de Paradigmas de Programação (SILVEIRA *et al.*, 2021).

A Figura 2 apresenta uma imagem do AVA *Moodle* de uma das disciplinas que compõem este relato (a disciplina de Gerência de Projetos de Software).

Figura 2. AVA Moodle



Fonte: Capturada pelos autores (2024)

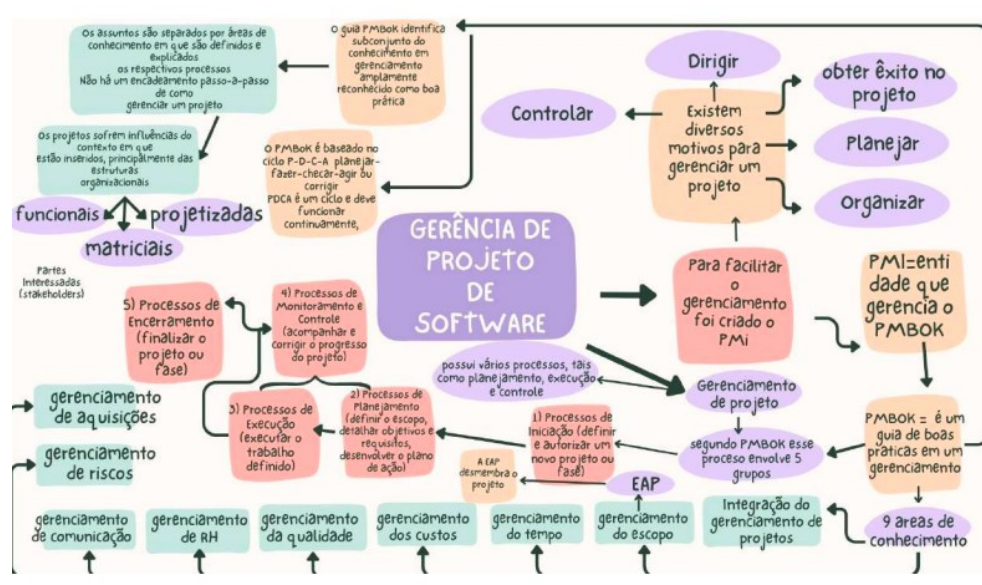
Com relação à metodologia da Sala de Aula Invertida, a mesma foi aplicada nas aulas ofertadas no formato assíncrono, em ambos os cursos. Os professores disponibilizaram videoaulas no AVA Moodle e, também, em seus canais do YouTube. Uma das atividades propostas a partir das videoaulas compreendia a postagem, em um fórum, de três coisas novas que os alunos aprenderam, além dos mesmos formularem perguntas (dúvidas e/ou perguntas para debate), ou seja, ao invés dos professores elaborarem as perguntas (como acontece na metodologia de ensino tradicional), os alunos deveriam formulá-las. Na disciplina SIN1005 Paradigmas de Programação, por exemplo, os alunos participaram de dois fóruns: 1) um fórum sobre a linguagem de programação PROLOG, onde deveriam postar perguntas sobre o paradigma de programação em lógica e 2) um fórum sobre o paradigma de programação concorrente, onde deveriam postar três coisas que aprenderam a partir de uma videoaula.

Ao expressar o que aprenderam, os alunos conseguem refletir sobre o que entenderam (um dos domínios da taxonomia de Bloom) e, ao formularem perguntas, conseguem analisar, avaliar e aplicar os conteúdos estudados. A formulação de perguntas a partir de videoaulas é uma proposta da metodologia ativa de aprendizagem, sugerida por Bergmann (2018). Outro exemplo foi realizado na disciplina SIN1046 Sistemas de Informação, onde os alunos, a partir de uma videoaula sobre a História da Informática, deveriam postar curiosidades da área de Tecnologia da Informação.

Na disciplina SIN1022, uma das videoaulas compreendia conceitos de gerenciamento de projetos. Após assistirem à videoaula, cada aluno construiu um mapa mental sobre o conteúdo e postou o mesmo no Moodle. Esta é uma atividade de mais alto nível segundo a

Taxonomia de *Bloom*, pois envolve a criação. Para criar, os alunos precisaram entender, analisar e aplicar os conteúdos. Cada aluno criou o seu próprio mapa mental, a partir dos conhecimentos construídos. Os professores, ao avaliarem os mapas mentais, verificam se a maioria dos conceitos estudados está presente no mapa mental, além da organização do mapa mental, para que os conteúdos sejam apresentados de forma adequada. A Figura 3 apresenta um dos mapas mentais criados na disciplina.

Figura 3. Mapa Mental sobre Conceitos de Gerenciamento de Projetos



Fonte: Capturado pelos autores (2024)

Cabe destacar que todas as postagens realizadas no AVA Moodle receberam *feedbacks* individualizados. Esse tipo de *feedback* é bastante trabalhoso, já que é personalizado. Entretanto, os professores das disciplinas consideram a importância desse tipo de resposta para estimular os alunos a estudarem e, a partir do *feedback*, ampliarem o conhecimento e, também, o debate sobre os assuntos abordados (SILVEIRA *et al.*, 2022). Alguns alunos, ao lerem os *feedbacks*, postam respostas aos professores, aumentando a interatividade, importante, especialmente, nas aulas na modalidade de EaD (PEREIRA *et al.*, 2017). O *feedback* individualizado e adequado demonstra o compromisso dos professores com os processos de ensino e de aprendizagem (DAROS; PRADO, 2015; FLORES, 2009).

A gamificação foi aplicada de diferentes formas, durante as aulas presenciais e/ou nos momentos de interação síncronos (por meio da ferramenta *Google Meet*). Na disciplina SIN1046 Sistemas de Informação, uma das atividades gamificadas compreendia os motivos pelos quais os alunos escolheram o curso e, também, a futura carreira como profissionais da

área de Tecnologia da Informação. Cada aluno apresentou os motivos pelos quais escolheu o curso e citou algumas características do cargo/área em que pretende atuar profissionalmente e os demais colegas, incluindo os professores, precisavam descobrir o cargo, por meio das características destacadas.

Outra atividade, nesta mesma disciplina, compreendeu a integração dos alunos. Como esta disciplina é ministrada no início do curso (primeiro semestre), as atividades gamificadas ampliam a interação, permitindo o estabelecimento de vínculos entre os alunos (e entre os alunos e os professores também). Sendo assim, uma das atividades compreendeu o sorteio de perguntas diversas, compreendendo diferentes aspectos: motivos pela escolha do curso, cidade onde reside, novos amigos que fez na Universidade, coisas que os alunos gostam de fazer nos momentos de folga, qual disciplina do curso está mais difícil, formas de estudar, expectativas sobre o mercado de trabalho, entre outras. Além disso, as perguntas continham recompensas (foram sorteados brindes para estimular os alunos a participarem das atividades). Outra forma de recompensar os alunos é utilizando pontuações que podem ser atribuídas às atividades, no caso de uma avaliação somativa (SILVEIRA; PARREIRA; BIGOLIN, 2019).

Na disciplina SIN1005, a gamificação foi utilizada em uma atividade com conceitos de linguagens de programação. Os professores distribuíram, aleatoriamente, uma pergunta para cada aluno (impressa em papel). Posteriormente, as respostas (também impressas) foram colocadas em uma mesa na sala de aula e cada aluno deveria buscar a resposta correspondente. Na disciplina SIN1046 os professores elaboraram uma pergunta para cada aluno (projetadas com o uso do *Datashow*). Cada aluno, seguindo a ordem de chamada do Diário de Classe, deveria responder à pergunta correspondente e algumas perguntas eram premiadas (tinham recompensas).

A Inteligência Artificial foi empregada por meio da ferramenta *chatGPT*. Na disciplina SIN1046, cada aluno deveria formular uma pergunta (de acordo com os conteúdos estudados na disciplina) para o *chatGPT* e postar, em uma tarefa no AVA *Moodle*, a pergunta formulada, a resposta dada pelo *chatGPT* e uma análise da resposta: a resposta foi adequada? Esta análise precisava ser corroborada por fontes de referência consultadas, que foram apresentadas na atividade.

Alguns alunos utilizaram perguntas que tinham sido realizadas em atividades anteriores na disciplina e, ao analisarem criticamente as respostas do *chatGPT*, embasaram

suas análises nas discussões e conhecimentos estudados na disciplina. A intenção de solicitar aos alunos que analisassem, criticamente, as respostas da ferramenta de IA generativa, está ligada ao nível de *analisar* da Taxonomia de Bloom (Figura 1).

No Curso de Licenciatura em Computação, na disciplina de Língua Portuguesa, uma atividade similar foi proposta aos alunos. Cada aluno deveria formular uma pergunta sobre a Licenciatura em Computação utilizando uma ferramenta de IA Generativa (de livre escolha dos alunos) e postar a pergunta formulada, a resposta da IA e uma análise crítica da resposta. A maioria dos alunos utilizou as ferramentas *ChatGPT* e *Gemini* (GEMINI.GOOGLE.COM, 2024). A maior parte das perguntas compreendeu as temáticas relacionadas ao mercado de trabalho para os Licenciados em Computação e como implantar o ensino de Computação na Educação Básica, especialmente no que diz respeito à inclusão da Computação na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2022).

Na disciplina de Didática Geral, algumas das atividades compreendendo o nível mais alto da taxonomia de Bloom (*criar*, conforme Figura 1) envolveram a elaboração de planos de ensino, instrumentos de avaliação e uma videoaula. Todas estas atividades eram voltadas à inserção da Computação na Educação Básica (de acordo com a proposta da BNCC Computação) (BRASIL, 2022), especialmente atividades ligadas ao desenvolvimento do Pensamento Computacional. O Pensamento Computacional se refere à capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas por meio da construção de algoritmos (SBC, 2018). A inserção de atividades ligadas ao Pensamento Computacional na Educação Básica permite o desenvolvimento da lógica de programação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do semestre, os professores solicitaram que os alunos expressassem suas opiniões em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de uma pergunta, incluída na segunda avaliação das disciplinas: “Use este espaço para fazer comentários, críticas ou sugestões sobre os processos de ensino e de aprendizagem da nossa disciplina”. Entre os comentários dos alunos, destacamos: “Os processos de ensino e de aprendizagem (...) foram muitos bons, pois foi possível associar a teoria com a prática em todas as aulas. Gostei muito da forma de organização do material no Moodle, pois sempre têm vídeos e atividades com as correções (...)”. Outro aluno colocou, com relação às atividades gamificadas: “Gostei da forma de condução da aula com entretenimento, o que torna a dinâmica mais

leve”. Os alunos também destacaram, como pontos positivos, o fato de que todas as atividades desenvolvidas receberam *feedback* e, também, a interação proporcionada pelas atividades em que os mesmos precisavam se expressar perante à turma, emitindo suas opiniões sobre os assuntos abordados. A disciplina SIN1032 Computadores e Sociedade é uma das disciplinas onde os alunos têm mais espaço para emitirem suas opiniões, já que a mesma compreende a discussão das influências da Tecnologia da Informação na sociedade do conhecimento.

A aplicação da metodologia da Sala de Aula Invertida (BERGMANN, 2018) permitiu que os alunos se preparassem antes das aulas, utilizando materiais disponibilizados *online*, tais como: videoaulas, tutoriais e *e-books*, além de permitir que participassem de atividades práticas durante os encontros presenciais ou síncronos. Isso favoreceu uma aprendizagem mais profunda, pois os momentos de interação foram utilizados para aplicar conceitos, resolver problemas e discutir questões.

Elementos de jogos foram usados para aumentar o engajamento e promover a interação social entre os alunos. As atividades gamificadas incluíam perguntas e respostas, sorteios e jogos, incentivando a participação e ajudando a estabelecer conexões entre os alunos e professores.

Algumas ferramentas de IA generativa foram integradas para auxiliar no ensino, especialmente para tarefas de análise crítica. Os alunos formularam perguntas para as ferramentas de IA e depois avaliaram a precisão e a qualidade das respostas, corroborando suas análises com fontes externas. Isso estimulou o pensamento crítico e a capacidade de avaliar informações geradas por IA. Ao avaliar as respostas geradas pelas ferramentas de IA, os alunos desenvolveram habilidades de análise e reflexão, correspondentes a níveis mais altos da Taxonomia de *Bloom*. A atividade mostrou-se eficaz para aprofundar a compreensão dos conteúdos e reforçar a importância da validação de informações.

Com relação ao *feedback*, os professores forneceram *feedback* personalizado para cada postagem e atividade, o que, embora trabalhoso, foi essencial para melhorar a experiência de aprendizado e incentivar os alunos a se envolverem mais ativamente.

A criação de mapas mentais foi uma das estratégias utilizadas para os alunos organizarem e relacionarem os conteúdos estudados, promovendo uma aprendizagem mais significativa e colaborativa.

Os cursos ofertados nas modalidades de EaD e de ensino híbrido enfrentam o desafio de manter o engajamento dos alunos, especialmente os que têm outras ocupações, tais como atividades profissionais. A flexibilidade nas atividades e prazos ajudou a acomodar diferentes necessidades.

As atividades gamificadas e o uso de metodologias ativas foram fundamentais para dinamizar as aulas e melhorar a interação entre os participantes, criando um ambiente de aprendizagem mais colaborativo.

No curso de Licenciatura em Computação, em especial, as atividades focadas no desenvolvimento do pensamento computacional ajudaram a preparar os alunos para a prática docente na Educação Básica, alinhando-se às exigências da BNCC (BRASIL, 2022).

Essas práticas demonstram a importância da inovação pedagógica e tecnológica no ensino de computação, proporcionando uma aprendizagem mais envolvente e alinhada às necessidades contemporâneas. Neste contexto, acreditamos que as metodologias e estratégias empregadas nos processos de ensino e de aprendizagem das disciplinas apresentadas neste relato tenham contribuído para favorecer a construção do conhecimento e para estimular a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, O. **O que é gamificação e como ela aumenta o engajamento**. Pós PUCPR Digital, 2021. Disponível em: <https://posdigital.pucpr.br/blog/gamificacao-engajamento>. Acesso em: 02 jul. 2023.
- BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Computação na Educação Básica: complemento à BNCC**. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em 26 out. 2024.
- CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil>. Acesso em: 26 out. 2024.
- DAROS, F. A. G.; PRADO, M. R. M. Feedback no Processo de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. **Anais do EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17456_9283.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

- FLORES, A. M. O Feedback como Recurso para a Motivação e Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância. **Anais. Congresso da Associação Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - ABED**, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.
- FACELI, K.; LORENA, A.; GAMA, J.; CARVALHO, A. **Inteligência Artificial: uma abordagem de aprendizado de máquina**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- GEMINI.GOOGLE.COM. **Gemini: turbine sua criatividade e eficiência**. Disponível em: gemini.google.com. Acesso em: 26 out. 2024.
- KRAISIG, A. R.; BRAIBANTE, M. E. F. Mapas Mentais: instrumento para a construção do conhecimento científico relacionado à temática “cores”. **Journal of Basic Education, Technical and Technological**. V. 4, n. 2, 2017. p. 70-83.
- OPENAI.COM. **ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue**. Disponível em: <https://openai.com/blog/chatgpt/>. Acesso em: 26 out. 2024.
- PARREIRA, F. J.; FALKEMBACH, G. A. M.; SILVEIRA, S. R. **Construção de Jogos Educacionais Digitais e Objetos de Aprendizagem: um estudo de caso empregando Adobe Flash, HTML 5, CSS, JavaScript e Ardora**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.
- PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; BERTAGNOLLI, S. C.; SILVEIRA, S. R. **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFSM, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15809>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ROCHA, G. G. S.; COELHO, C. A. Metodologias Ativas na Aprendizagem: análise de uma experiência com sala de aula invertida. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EaD e Software Livre**, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/16941/1125613326>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Diretrizes para o Ensino de Computação Básica**. Documento Interno da Comissão de Educação Básica da SBC, 2018.
- SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18334>. Acesso em: 01 mai. 2022.
- SILVEIRA, S. R.; VIT, A. R.; BIGOLIN, N. M.; PARREIRA, F.; BERTOLINI, C.; CUNHA, G. B. **Paradigmas de Programação: uma introdução**. Belo Horizonte - MG: Synapse, v. 1. 95p, 2021. Disponível em: https://www.editorasynapse.org/wp-content/uploads/2021/03/paradigmas_programacao_uma_introducao_V0.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

SILVEIRA, S. R.; SOUZA, A. S.; VIT, A. R. D.; RIBEIRO, V. G. A Importância do Feedback para Estimular a Aprendizagem: relato de experiências realizadas no ensino remoto. In: Maraia, L. G. O. (Org.). **Metodologias e Práticas Pedagógicas: experimentações criadoras na educação**. 1 ed. Santa Maria: Arco Editores, 2022, v. 1, p. 151-165.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v.7, n.2, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 02 jul. 2023.

UFSM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/computacao>. Acesso em: 26 out. 2024a.

UFSM. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/frederico-westphalen/sistemas-de-informacao>. Acesso em: 26 out. 2024b.

CAPÍTULO XVI

UTILIZAÇÃO DA LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE USE OF PLAYFULNESS AS A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR TEACHING CHEMISTRY IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-16

Jamilson Guilherme da Silva Dos Santos ¹

Jhonnatan Ferreira da Silva ¹

Luana de Sousa Silva ¹

Matheus Abraão Pinheiro Lago ¹

Moises Rodrigues Nicácio ¹

Victor Gabriel Bom Tempo Silva ¹

¹ Alunos graduandos do curso de Química Licenciatura. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

RESUMO

A educação de Jovens e Adultos exige uma atenção especial por parte dos docentes, considerando que muitos desses alunos passaram anos fora da sala de aula e durante o dia precisam lidar com responsabilidades financeiras e familiares. Portanto, é essencial que os professores propiciem um ambiente agradável de construção de conhecimento, principalmente nos componentes curriculares considerados complexos por muitos, como a química. O uso da ludicidade nesse contexto se torna imprescindível para a facilitação da aprendizagem, visto que, com esse método, é possível gerar um ambiente de aprendizagem dinâmico e prazeroso. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar a efetividade do ensino de química utilizando atividades lúdicas com alunos jovens e adultos. Foram utilizados como recurso caça-palavras, construção de mapas mentais e jogo da memória. Percebeu-se que os alunos foram bem participativos durante as aplicações das atividades e obtiveram progresso na aprendizagem dos conteúdos de química abordados.

Palavras-chave: Ludicidade. EJA. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The education of Youth and Adults requires special attention from teachers, considering that many of these students have spent years outside the classroom and during the day they have to deal with financial and family responsibilities. Therefore, it is essential that teachers provide a pleasant environment for building knowledge, especially in curricular components considered complex by many, such as chemistry. The use of playfulness in this context becomes essential for facilitating learning, since, with this method, it is possible to generate a dynamic and pleasurable learning environment. Therefore, the present work aims to analyze the effectiveness of teaching chemistry using playful activities with young and adult students. They were used as a word search resource, building mental maps and a memory game. It was noticed that the students were very participative during the application of the activities and made progress in learning the chemistry content covered.

Keywords: Playfulness. EJA. Teaching. Learning.



1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada a todos aqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Brasil, 21996). Esta modalidade permite que estes discentes adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades, o que contribui para a promoção da cidadania, ampliação das perspectivas de emprego e desenvolvimento pessoal.

O trabalho com jovens e adultos diferencia-se do ensino regular pelo fato dos alunos dessa modalidade já possuírem experiências de vida, interesses e necessidades diferentes dos alunos mais jovens. De acordo com Moura, 2023, p.17, “o educador de jovens e adultos precisa adaptar-se às necessidades específicas dos educandos”, buscando relacionar a aprendizagem na sala de aula com a sua bagagem pessoal.

A valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos da EJA são fundamentais para o sucesso dessa modalidade. Para isso, é necessário que os professores apliquem métodos de ensino mais adequados à realidade desses estudantes e que estimulem a participação no processo educacional, o que exige uma formação docente que prepare os professores para lidarem com os desafios específicos desse público. No entanto, mesmo que tenha sido instituída legalmente desde o ano de 1996, o que se percebe é que “os currículos de formação docente não incluem conhecimentos e informações sobre essa modalidade de ensino” (Moura, 2023, p.17), o que pode dificultar as escolhas do professor ao trabalhar dentro desse contexto.

Essa modalidade exige uma atenção especial por parte dos docentes, principalmente nos componentes curriculares das ciências exatas e naturais como a Química, visto que esses alunos por algum motivo sofreram uma interrupção nos estudos, o que resulta em lacunas no conhecimento contribuintes para a dificuldade em compreender conceitos científicos mais complexos. Vale ressaltar também que a maioria desses alunos possuem responsabilidades com família ou trabalho, fato que limita tempo e energia para dedicação aos estudos.

Considerando que a química é uma ciência de extrema importância para a sociedade e que está inserida no currículo escolar da EJA nível médio, Bonenberger *et al.* *Apud.* Budel e Guimarães (2008), consideram que é um desafio ensinar este componente curricular, pois esses alunos demonstram dificuldades e frustrações por não se acharem capazes de

compreender a química e como consequência acabam não percebendo a importância que essa ciência tem no cotidiano. Nesse contexto, Leite e Soares (2019) afirmam que é necessário que os discentes vejam a química como algo útil para sua formação como aluno e também como cidadão que está inserido na sociedade.

Portanto, é essencial que os profissionais da educação propiciem um ambiente de aprendizado mais prazeroso e contextualizado para o ensino da química, com isso, utilizou-se materiais e métodos didáticos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, a fim de alcançarem os objetivos dentro da EJA. Nesse sentido, o uso da ludicidade surge como uma possibilidade para um espaço de formação com metodologias divertidas e dinâmicas para os alunos, que podem construir conhecimentos com momentos prazerosos (Da Fonseca e Pereira, 2019).

Com isso, as atividades lúdicas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID descritas neste capítulo foram planejadas mediante a necessidade de contribuir com a aprendizagem dos discentes em relação ao componente curricular da química, inserindo momentos lúdico-pedagógicos que tornam o ambiente de ensino agradável aos alunos da EJATEC, modalidade que além do nível médio, também abrange o ensino técnico.

Inserir metodologias alternativas que facilitem o processo de ensino- aprendizagem é fundamental para que os alunos dessa modalidade permaneçam motivados na continuação dos estudos e na construção do conhecimento, tendo em vista, que muitos desses alunos ficaram anos fora da rotina escolar e atualmente vão à escola depois de um dia cansativo de trabalho e responsabilidade familiar.

Portanto, os jogos didáticos e demais atividades lúdicas mostraram-se métodos indispensáveis para a aprendizagem em sala de aula, com a ludicidade é possível abordar os conteúdos de maneira mais leve e acessíveis aos alunos. Diante do exposto, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar a efetividade do ensino de química através da utilização de atividades lúdicas como ferramenta educacional para a Educação de Jovens e Adultos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo demonstra uma pesquisa de caráter qualitativo, buscou-se verificar o progresso e satisfação dos alunos no aprendizado de química por meio do

desenvolvimento de atividades lúdicas. Desenvolveu-se as atividades no Centro Educa Mais Paulo VI, situado no bairro da Cidade Operária em São Luís- MA, sob a supervisão do professor de química. As aplicações ocorreram em duas turmas do turno noturno, os quais faziam parte da modalidade EJATEC, sendo duas turmas da etapa I, totalizando um quantitativo de 34 alunos distribuídos entre as turmas (Tabela 1). Para cada atividade foram necessárias pelo menos duas aulas sobre os referentes assuntos, lecionados pelo professor da escola. As propostas foram aplicadas pelos participantes do PIBID. Os conteúdos abordados foram: Fases da Matéria, Misturas Homogêneas e Heterogêneas e Elementos da Tabela Periódica, sendo trabalhados com caça- palavras, mapas mentais e jogo da memória, respectivamente. Todos os recursos foram planejados de uma forma que fosse possível relacionar os conteúdos com o cotidiano, além de serem também de fácil compreensão para a realização, visto que, o tempo de 50 min de aula não permitia, por exemplo, jogos mais complexos ou que demandassem longo período de tempo.

Tabela 1. Turmas do EJATEC

EJATEC - ETAPA I	Quantidade de alunos
TURMA 1	18
TURMA 2	16

Fonte: A autoria própria.

2.1. CAÇA-PALAVRAS: FASES DA MATÉRIA

Aplicou-se uma atividade lúdica por meio do caça-palavras como uma revisão do conteúdo de Fases da Matéria. A aplicação ocorreu em uma turma da primeira etapa do EJATEC, com um total de 18 alunos. Com o intuito de verificar e revisar os conceitos aprendidos, elaborou-se o caça-palavras com o auxílio de uma plataforma digital, onde foram inseridos nomes de substâncias sólidas, líquidas e gasosas.

Para o desenvolver da aplicação, visou-se que os alunos primeiramente identificassem as palavras (Figura 1) e após a realização, destacassem as três principais fases da matéria no quadro branco, onde eles puderam fazer a separação das palavras encontradas de acordo com a distinção de suas fases.

Figura 1. Alunos realizando o caça-palavras



Fonte: Autoria própria.

2.2. MAPA MENTAL: MISTURAS HOMOGÊNEAS E HETEROGÊNEAS

A segunda proposta foi gerada através da leitura de artigos como o de (Tavaresetal, 2018) e (Araújo, 2023). Demonstrou-se que a construção do mapa mental possibilita a relação dos conceitos passados em sala de aula de forma que as informações se tornam mais acessíveis para os estudantes, sendo uma importante ferramenta metacognitiva e auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem.

Disponibilizou-se uma folha de papel A4 para cada discente, canetas coloridas para a construção individual e três mapas mentais de diferentes temas, que foram feitos pelos pibidianos como exemplo. No primeiro momento, explicou-se a construção dos mapas e a contribuição que o material tem para o aprendizado (Figura 2).

Desta forma, os discentes construíram seus mapas individualmente, compartilhando os materiais disponibilizados. Logo em seguida, construiu-se um mapa mental coletivo no quadro branco como forma de avaliar a compreensão dos alunos sobre a atividade desenvolvida.

Figura 2. Pibidianos explicando a proposta



Fonte: Autoria própria.

2.3. JOGO DA MEMÓRIA: ELEMENTOS DA TABELA PERIÓDICA

Após algumas aulas introdutórias, elaborou-se um jogo da memória utilizando papel A4 com as peças coladas em E.V.A. O jogo havia 24 pares de cartas com elementos químicos comuns no cotidiano. Além disso, cada carta havia também, a sigla do elemento, uma imagem e quatro aplicabilidades do elemento no cotidiano (Figura 3).

Para a escolha da atividade, trabalhou-se com o artigo publicado por (Ferreira, 2017) que analisou alguns jogos como ferramenta para o ensino da tabela periódica, demonstrando resultado significativo em relação à utilização deste tipo de abordagem sobre o conteúdo, utilizando imagens que auxiliavam na identificação dos elementos.

Com o intuito de relacionar os elementos químicos com o cotidiano, o modelo das cartas foi escolhido de forma que os alunos identificassem a aplicabilidade do elemento assim que a carta fosse visualizada, a medida em que um aluno encontrava um par de cartas iguais, compartilhava em voz alta com os colegas duas aplicabilidades do elemento químico, para assim seguir o jogo (Figura 4). Desta forma, o modelo utilizado foi baseado no trabalho: “Tabela Maluca: Um jogo para auxiliar na aprendizagem do conteúdo de Tabela Periódica” .

Figura 3. Modelo de carta utilizado na atividade



Fonte: Autoria própria

Figura 4: Alunos do EJA durante o jogo



Fonte: Autoria própria

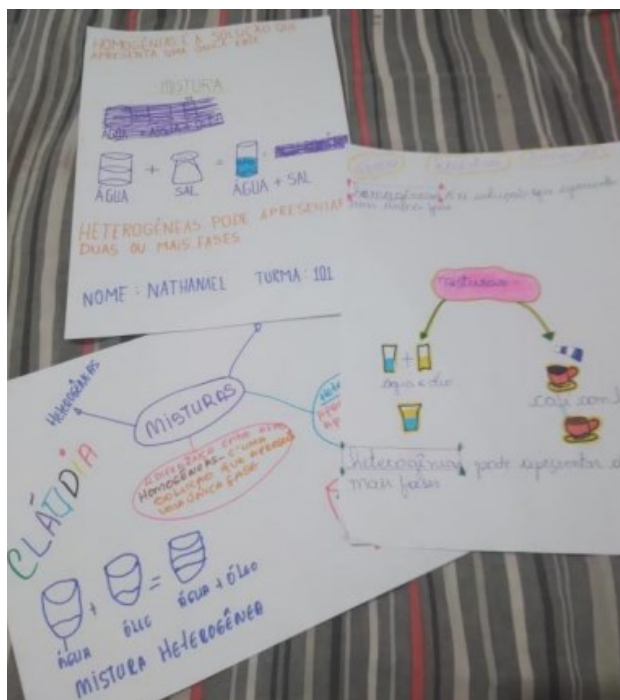
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em cada conteúdo trabalhado, buscou-se fazer uma relação entre os conceitos da química e suas utilizações no cotidiano, com o intuito de deixá-la mais próxima dos alunos e assim, facilitar o entendimento. Em relação ao tema “Fases da Matéria”, solicitou-se que, após o caça- palavras, os alunos fizessem corretamente a separação das substâncias encontradas no quadro branco de acordo com sua fase e obteve-se um ótimo desempenho, foi feita a discussão sobre o assunto e os estudantes puderam verificar as características microscópicas e macroscópicas de cada fase como volume, forma, movimento e energia das partículas. Os

alunos foram bem participativos no decorrer da aplicação e usaram desenhos e exemplos presentes do cotidiano durante a interação, como um balão cheio de ar para exemplificar a fase gasosa, o suco para líquida e uma pedra de gelo para o estado sólido.

Para a verificação da aprendizagem do conteúdo de “misturas homogêneas e heterogêneas”, a forma de avaliação utilizada foi a análise dos próprios mapas mentais construídos pelos alunos (Figura 5).

Figura 5: Mapas mentais construídos pelos alunos



Fonte: Autoria própria.

O resultado dessa análise, mostrou-se muito satisfatório, considerando que os discentes cumpriram o que foi proposto, seguindo as orientações dos aplicadores sobre estabelecer a relação dos conceitos do conteúdo ministrado pelo professor através de desenhos, setas, palavras ou pequenas frases. Considerando a abordagem do tema dos elementos da tabela periódica, os alunos mantiveram-se engajados durante todo o jogo, e ao final algumas perguntas foram feitas, dentre elas: “Qual elemento mais abundante do universo?, Cite duas aplicações do sódio no nosso dia a dia? e Qual elemento pertencente à família dos metais alcalinos terrosos está presente em nossos ossos?”, Os alunos que não lembravam as respostas puderam consultar nas próprias cartas do jogo as utilizações dos elementos.

Sendo assim, a análise da performance do jogo mostrou-se pertinente, pois, durante uma roda de conversa realizada após a atividade, os alunos demonstraram satisfação em

relação ao método utilizado e os conhecimentos adquiridos, onde, durante o momento do jogo, puderam aprender enquanto brincavam e competiam entre si.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das atividades desenvolvidas para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, percebeu-se que utilizar a ludicidade nesse contexto é um ótimo método para atrair a atenção dos alunos e motivá-los para o desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória. Os alunos foram bem participativos e realizaram as propostas feitas pelos pibidianos, construindo assim seus conhecimentos na área da química e percebendo o quanto essa ciência está presente no nosso cotidiano.

Portanto, este trabalho teve seu objetivo atingido, tendo em vista que a análise das atividades desenvolvidas mostraram-se satisfatórias em relação ao uso da ludicidade na EJA. Vale ressaltar que a formação continuada para os professores desse público é de extrema importância para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem, bem como a busca contínua dos docentes por métodos de ensino que instiguem esses alunos a se manterem motivados na continuação de seus estudos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível: Acesso em 11 de março 2024.
- BUDEL, Geraldo José; GUIMARÃES, Orliney Maciel. **Ensino de Química na EJA: Uma proposta metodológica com abordagem do cotidiano**. Universidade Federal do Paraná, p. 1-21, 2008.
- DA COSTA, Lituane Landim; DE CARVALHO, Gabriele Santos; DA SILVA, Thiago Pereira. **TABELA MALUCA: UM JOGO DIDÁTICO PARA AUXILIAR NA APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE TABELA PERIÓDICA**.
- DA FONSECA, Neide Pereira; PEREIRA, Denilson Diniz. **A Importância da Ludicidade na Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos–EJA**. Formação Docente, v. 11,n. 1, p. 81-94, 2019.
- DE ARAÚJO, Robson Fágner Ramos. **Análise da formação do conceito de mistura utilizando a teoria das ações mentais e dos conceitos no Ensino de Química**. Revista Insignare Scientia-RIS, v. 6, n. 1, p. 22-42, 2023.
- FERREIRA, Matheus Lopes. **A utilização de jogos didáticos como ferramentas para o ensino da tabela periódica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências

Naturais) - Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2017

TAVARES, Laís Conceição; MÜLLER, Regina Celi Sarkis; FERNANDES, Adriano Caldeira. **O uso de mapas conceituais como ferramenta metacognitiva no ensino de Química.** Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 14, n. 29, p. 63-78, 2018.

LEITE, Maria Aparecida da Silva; SOARES, M. H. F. B. **Jogo Pedagógico para o Ensino de Termoquímica em turmas de educação de jovens e adultos.** Química Nova na Escola, v.43, n. 3, p. 227-236, 2020.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: Formação, Prática Pedagógica e Profissionalidade Docente.** Editora Appris, 2023.

CAPÍTULO XVII

O USO DA REDE SOCIAL DIGITAL INSTAGRAM COMO PROPOSTA DE INCENTIVO À LEITURA

THE USE OF THE DIGITAL SOCIAL NETWORK INSTAGRAM AS A PROPOSAL TO PROMOTE READING

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-17

Wellington Carlos Ferreira Sousa¹
Luciana Maria de Aquino²

¹ Graduado em Letras-Português (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí - UFPI

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, na área de concentração em Estudos de Linguagem. Graduada em Letras-Português (licenciatura) pela UFPI. Professora Assistente da UFPI.

RESUMO

Como parte essencial da cultura de uma sociedade e da formação de cidadãos críticos, a leitura exerce um papel fundamental. O contexto globalizado e tecnológico em que vivemos na atualidade exerce, de alguma forma, influência sobre as práticas de leitura. Os recursos tecnológicos são cada vez mais presentes na área da educação e, diante de uma sociedade em evolução tecnológica, é preciso aliar de forma eficaz as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao desenvolvimento do hábito da leitura visando a produção de conhecimento. Partindo dessa perspectiva, esse trabalho aborda a relação entre o *Instagram*, uma rede social online e gratuita, repleta de recursos tecnológicos e criativos, e as práticas de incentivo à leitura por meio da interação social. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a mídia social *Instagram* como ferramenta de interação social aliada à prática leitora na escola, e como objetivos específicos: descrever os desafios enfrentados pelos professores no incentivo à leitura diante do uso das TDICs; refletir acerca das ferramentas digitais, como o *Instagram*, podem ser aplicados em prol do desenvolvimento do hábito da leitura literária. O aporte teórico dessa pesquisa tem como base Dos Santos (2016), Rojo (2013), Kinast (2020), Magalhães (2016), entre outros. A pesquisa é qualitativa e de caráter exploratório e obteve resultados positivos para sua utilização como plataforma digital de incentivo à leitura e interação social.

Palavras-chave: TDICs. Leitura. Redes sociais. Instagram.

ABSTRACT

As an essential part of a society's culture and the formation of critical citizens, reading plays a fundamental role. Nowadays the globalized and technological context in which we live exerts, in some way, influences on reading practices. Technological resources are increasingly present in the education area and, in a society undergoing technological evolution, it is necessary to effectively combine Digital Information and Communication Technologies (DICTs) with the development of the reading habit, aiming at the production of knowledge. From this perspective, this work addresses the relationship between Instagram, a free online social network, full of technological and creative resources, and practices to encourage reading through social interaction. Thus, the present work has the general goal of analyzing the social media Instagram as a tool for social interaction combined with reading practice in schools, and the specific objectives: to describe the challenges faced by teachers in encouraging reading when using DICTs; reflect on how digital tools, such as Instagram, can be applied to develop the habit of literary reading. The theoretical framework of this research is based on Dos Santos (2016), Rojo (2013), Kinast (2020), Magalhães (2016), among others. The research is qualitative and exploratory in nature and obtained positive results for its use as a digital platform to encourage reading and social interaction.

Keywords: DICTs. Reading. Social networks. Instagram.

1. INTRODUÇÃO

A maneira como a informação está chegando à sociedade tem sido cada vez mais dinâmica, mais atrativa e inovadora. Tudo isso se deve às múltiplas formas de comunicação, que vêm se ampliando a cada dia com o surgimento de novos gêneros discursivos. Com o uso das novas tecnologias, que permite a junção de várias semioses, é possível desfrutar de novas maneiras de ler e de pensar o mundo. Entretanto, no contexto escolar ainda persistem velhas práticas que se tornaram pouco eficazes no incentivo à leitura, que, na maioria das vezes, ocorrem por meio da imposição. Nesse cenário, são contínuos os desafios enfrentados pelos professores, como falta de domínio, aceitação e falta de capacitação para o uso e aplicação de novas metodologias.

Portanto, é preciso saber utilizar essas tecnologias de forma a colaborar produtivamente com o trabalho de sala de aula. Nesse sentido, é que o presente trabalho traz como tema o uso da rede social digital *Instagram* e o incentivo à leitura. Considerando que navegar nas redes sociais é atraente, principalmente para o público mais jovem, delineamos o seguinte questionamento: como desenvolver a prática leitora na escola por meio do *Instagram*? Lançada em 2010, por Kevin Systrom e Mike Krieger, o *Instagram* permanece como uma das maiores redes sociais do momento. Assim, esse trabalho tem como objetivo geral analisar a mídia social *Instagram* como ferramenta de interação social aliada à prática leitora na escola e, como objetivos específicos: descrever os desafios enfrentados pelos professores no incentivo à leitura frente à realidade tecnológica; refletir acerca das ferramentas digitais e sua relação com a leitura literária.

O presente trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, em que são analisados de forma reflexiva os recursos e ações existentes no *Instagram*, que dizem respeito à interação social, bem como as possibilidades de incentivo à leitura que a referida plataforma pode promover, tendo como base o trabalho de Dos Santos (2016), Rojo (2013), Kinast (2020), Magalhães (2016), entre outros.

O trabalho possui, além dessa seção introdutória, outras cinco seções que abordam, nessa ordem, a *rede social Instagram*, que traz uma contextualização histórica acerca da referida plataforma, situando também os seus tipos de postagens, recursos e ações disponíveis; a *Leitura literária e as ferramentas digitais*, que propõe uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais como aliada no desenvolvimento do hábito da leitura literária; as

TDICS no contexto escolar: entre avanços e dificuldades, que apresenta um panorama da complexa relação entre habilidades digitais requeridas no contexto escolar atual e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação; a *Metodologia*, que descreve os procedimentos teórico-metodológicos do trabalho. E, finalmente, a *Análise e discussão dos dados*, em que os dados são analisados com base no referencial teórico previamente delineado, apontando as constatações obtidas.

2. REDE SOCIAL *INSTAGRAM*

A primeira vez que o termo rede social aparece é por volta da década de 40 proveniente da Antropologia Social (Acioli, 2007). Porém, o aspecto a ser abordado aqui será em seu sentido mais recente e mais usado pelas últimas gerações, o tecnológico.

As redes sociais digitais são todos os sites, blogs, aplicativos e outros tipos de plataformas em que os usuários se conectam e interagem por meio de postagens e compartilhamentos de informações, imagens, vídeos, músicas e outros. As maiores e mais populares redes sociais são: *Facebook, YouTube, Messenger, WhatsApp, WeChat, Instagram, LinkedIn, Twitter, Snapchat* e outras mais recentes como *Tiktok*. (Água viva estúdio, 2021). O objetivo dessas redes é conectar pessoas do mundo todo. Cada rede tem seu modo de trabalhar e suas ferramentas que, de algum modo, proporcionam uma interação maior entre seus seguidores. Todas têm sua importância e o modo de operar de cada uma faz com que cada pessoa use com mais frequência as redes que mais atendem suas necessidades.

O *Instagram* é uma rede social na qual o usuário rola o *feed* de notícias para ver fotos e vídeos das pessoas a quem segue (Patel, 2021). Ele funciona de modo online e também permite o uso de filtros digitais nas fotos, o que torna o aplicativo bastante interessante para quem gosta sempre de postar os seus melhores momentos. O que antes era uma simples ideia de compartilhamento de fotos com uso de filtros, de fácil manuseio e de grande alcance social (Kinast, 2020), tornou-se um verdadeiro fenômeno, ao proporcionar um dos espaços virtuais preferidos dos brasileiros e de pessoas do mundo todo.

O *Instagram* foi criado pelo americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger, que se inspiraram no Hipstamatic, aplicativo destaque em popularidade por seus filtros digitais em fotos, e no Facebook, com seu forte potencial social. Escolheram esse nome, que é na verdade a junção de duas palavras: instante e telegrama. Palavras estas que carregam a ideia da rede que é “Capture and share the world’s moments”, como o próprio idealizador do

aplicativo deixa claro em uma de suas falas: “Nossa missão é capturar e compartilhar os momentos do mundo.” (System, apud Buchanan, 2013). Seu lançamento aconteceu no dia 6 de outubro de 2010 tornando-se a partir de então o principal aplicativo de compartilhamento de fotos gratuito. (Kinast, 2020).

No início, segundo Kinast (2020), o aplicativo foi lançado apenas para os iPhones do sistema iOS, mas em abril de 2012 passou a funcionar também nos smartphones Android, com o número de downloads atingindo a marca de mais de um milhão de vezes em menos de um dia. Essa rede social tem sido bastante utilizada e vem crescendo cada dia mais, não só por possuir diversos recursos, mas por apostar bastante num conteúdo visual de qualidade, imagens com filtros, bem como por sua simplicidade e praticidade de execução.

2.1. TIPOS DE POSTAGENS, RECURSOS E AÇÕES NO INSTAGRAM

Existem dois espaços dentro da plataforma que são utilizados para postagens tanto de fotos quanto de vídeos. O primeiro é o *feed* de notícias, no qual são atualizadas as informações gerais e que fica localizado na parte principal e funciona de modo vertical no aplicativo. O segundo é conhecido como *Stories* (postagens que duram até 24h) que são visualizados na horizontal e que ficam na parte superior da tela.

A tabela abaixo apresenta um resumo dos recursos disponíveis no aplicativo e que, sabendo fazer bom uso da criatividade, podem ser bastante explorados em trabalhos escolares.

Tabela 1. Recursos do *Instagram*

Edição de imagens	O aplicativo possui várias opções de edição de imagens no <i>Instagram Stories</i>
Texto	É possível adicionar textos e ainda escolher a cor de fundo para dar destaque a postagem
<i>Boomerang</i>	Quando utilizado em vídeos causa um efeito de vai e vem
<i>Superzoom</i>	Aproxima a imagem e cria filtros divertidos
Foco	Muito utilizado em <i>selfies</i> , pois privilegia a imagem do rosto
Rebobinar	Apresenta o vídeo de trás pra frente
Mãos livres	Grava vídeos em sequência, possibilitando assim histórias mais longas
Filtros	Alteram o designe dos <i>Stories</i> , acoplando novos elementos às imagens ou alterando a paleta de cores.

Figurinhas	São elementos adicionados à imagem como GIF, <i>hashtags</i> , menções, localização, enquetes, perguntas, contagens, marcadores, testes, temperatura, <i>emojis</i> e outros.
Desenho livre	Recurso que permite ao usuário criar desenhos livres com o dedo.
Explorar	Permite ao usuário fazer buscas por contas, <i>tags</i> ou locais no <i>Instagram</i>
Mensagens diretas ou <i>inbox</i>	Permite a troca de textos, imagens e vídeos de modo particular ou respondendo aos <i>Stories inbox</i> .
Localização	Permite incluir a localização do usuário ao tirar uma foto
Vídeos no <i>feed</i>	Vídeos com duração de 60 segundos geralmente usados para entretenimento, para apresentações de produtos e serviços, dicas e outros
Vídeos no IGTV	Vídeos longos de até 1 hora de duração que aparece no <i>feed</i> , ideal para sessões de perguntas e respostas no estilo FAQ, <i>vlogs</i> , dicas e tutoriais
<i>Reels</i>	Vídeos curtos de 15 segundos gravado ou usados da galeria que permite o uso de trechos de músicas, muito usados em bastidores, dicas rápidas e outros nos <i>Stories</i>
<i>Instagram Live</i>	Criação e compartilhamento de vídeos ao vivo por meio dos <i>Stories do Instagram</i>
Destaques	São <i>Stories</i> que podem ser usados de modo definitivo sobre o álbum de fotos do usuário e renomeados conforme o interesse do administrador
Melhores amigos	Lista que pode ser criado por um usuário com perfis de amigos próximos para compartilhamento de suas postagens somente com esses perfis
Galeria	Todas as postagens feitas pelo usuário ficam salvas no aplicativo na galeria, para posteriores postagens
Favoritos	O usuário pode salvar uma postagem de outro perfil em sua conta, caso ache interessante

Fonte: autoria própria com base em Informações do *blog* NP digital (Patel, 2021, adaptado)

Além dos diversos recursos apresentados acima, a plataforma também promove o engajamento e a interação de seus usuários por meio de ações, conforme Patel (2021):

- **Curtidas** – Caso o usuário goste de alguma publicação ele pode tocar no coração que aparece logo abaixo do *post* ou clicando duas vezes na tela. Sendo um dos medidores da plataforma, ajuda o *Instagram* a personalizar o *feed* de notícias do usuário, que recebe mais ou menos conteúdos de acordo com o índice de engajamento com perfis e páginas.
- **Comentários** – São interações diretas dos seguidores nas fotos e vídeos postados pelos usuários, que podem ser respondidos ou curtidos. Servem de medidores de engajamento entre perfis e por meio deles podem ser inseridas marcações e *hashtags*.

- **Marcação em fotos** – Marcação de perfis de pessoas nas fotos postadas, que permitem que esses perfis sejam facilmente acessados por quem tocá-los nas fotos.
- **Hashtags** – Servem para agrupar conteúdos em categorias distintas. Ao clicar em uma *hashtag* o usuário é direcionado para uma página com publicações com mesma referência ao conteúdo postado.

3. LEITURA LITERÁRIA E AS FERRAMENTAS DIGITAIS

Para Durkheim (1977), o fim da educação é constituir em cada cidadão um ser social e, segundo Dos Santos (2016, p. 182), “a literatura tem o papel de desenvolver em nós a quota da humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. Em outras palavras, não se pode negar a eficácia e a participação da Literatura na formação do sujeito social, uma vez que sua prática o insere na vida cultural da sociedade e o torna um ser crítico capaz de dar novo sentido ao mundo em que vive. De acordo com Cândido (2011), a Literatura envolve

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção da escrita das grandes civilizações. (Cândido, 2011, p. 176)

Assim, o teórico nos apresenta a literatura como uma manifestação universal que envolve a todos estando presente em todos tempos, isto é, participamos do universo da ficção e da poesia cotidianamente, sejamos analfabetos ou eruditos, pois ela se manifesta na canção popular, na história em quadrinhos, na leitura de um livro, nas telenovelas, dentre outras formas de manifestação. Logo, o autor concebe a literatura em um sentido amplo, correspondendo a uma espécie de necessidade universal.

Segundo Dos Santos (2016), a leitura é de suma importância na construção da realidade social dentre todas as práticas culturais cotidianas e, uma vez acessada, poderá ampliar o repertório cultural, além da visão de mundo dos leitores, pois ela é uma das formas mais importantes de depósito da sociedade ocidental, ou seja, como também diz esse autor em outro trecho, “não se pode viver sem ela” (Dos Santos, 2016, p. 182), uma vez que para uma compreensão do real social, a Literatura é verdadeiramente um terreno fértil (Martins, 2014 apud Dos Santos, 2016, p. 182).

De acordo com Bertolo (2014, p. 54), “a leitura cria ecos de outras leituras; cada leitura se move numa constelação de leituras prévias”. Nesse sentido, a leitura, a literatura permite

a construção de espaços de inter-relacionamentos sociais, como nos diz Dos Santos (2016). Uma leitura compartilhada com vários leitores que partilham de suas percepções e opiniões, pode potencializar a troca de conhecimento a partir das experiências dos leitores, o que pode gerar cada vez mais engajamento e, conseqüentemente, tornar-se uma forma de incentivo à leitura. É nesse sentido que o uso da literatura por meio de ferramentas digitais pode contribuir ainda mais com a formação desse sujeito social, que agora pode partilhar suas experiências com leitores do mundo todo, pois para os leitores virtuais, a distância física não existe.

O acesso contínuo às tecnologias digitais tem provocado diversas mudanças no mundo. Essas mudanças têm sido bastante significativas na área da Educação, uma vez que provocam novas situações de produção e de leitura. O uso de várias semioses num mesmo espaço, por exemplo, proporciona aos leitores uma experiência bastante diferente ao despertar novas percepções e novas interpretações de uma informação específica, graças à forma como é apresentada. A esse respeito, Rojo (2013) destaca que a intensificação vertiginosa, bem como a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais implicaram em mudanças significativas no modo de ler, produzir e de fazer circular textos na sociedade. Atualmente é possível contar com diversos aplicativos e plataformas que podem auxiliar os leitores nesse processo de adaptação do ambiente físico para o ambiente virtual, porém, neste trabalho iremos nos ater ao uso específico de uma rede social, o *Instagram*.

4. TDICS NO CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE AVANÇOS E DIFICULDADES

Com a popularização da internet, as TDICs ampliaram seu sentido de ser e passaram a ser fundamentais, não só no uso pelo qual foram criadas, mas também para muitas outras necessidades da humanidade. Graças a essas novas tecnologias, várias ferramentas digitais passaram a fazer parte do nosso cotidiano, mudando completamente o dia a dia das pessoas, os relacionamentos e a nossa forma de lidar com o mundo, no contexto educacional não foi diferente. Diante disso, a BNCC nos orienta que:

É importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses [...] Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida

e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018, p.486).

Dessa forma, as novas tecnologias permeiam todos os ambientes sociais, por isso, a escola não pode ficar aquém dessa evolução tecnológica, mas, precisa preparar os professores e alunos para estimular o uso dessas tecnologias em favor da troca de conhecimentos. Duas grandes vantagens de se usar essas tecnologias são a praticidade e o fato de que qualquer indivíduo com acesso à internet pode ter acesso às informações que estão na rede. Entretanto, é preciso habilidade para ler e filtrar informações, a escola desempenha importante papel nesse quesito.

Também é válido lembrar que os alunos estão em constante contato com as TDICs, quando não estão em sala de aula. A cada dia novidades vão surgindo no mundo tecnológico que atraem crianças e jovens que preferem ficar mergulhados em um universo paralelo, cheio de cores e curiosidades, onde podem, aparentemente, ser quem eles querem, quando querem, longe de problemas e preocupações.

Diante de tal realidade, como fazer então, para que os alunos tenham interesse nas aulas e despertem cada vez mais curiosidade para aprender? Essa tarefa não é nada fácil, pois, o professor tem que lidar com algo que os alunos de certa forma dominam, por já nascerem inseridos nesse meio tecnológico. No entanto, não se pode ficar aquém dessa realidade. Muitos profissionais sabem dos benefícios que as tecnologias podem lhes proporcionar, mas, por não terem domínio em seu uso, acabam ignorando-as e recorrendo ao velho modo tradicionalista. Outros até pedem ajuda de um técnico que trabalhe na escola ou de alguém que saiba manusear, mas, por entender que dá muito trabalho para utilizá-los, raramente recorrem a esses recursos. De acordo com Brito e Purificação (2011), devemos observar que vivemos em uma sociedade tecnologizada:

No cotidiano do indivíduo do campo ou do urbano, ocorrem situações em que a tecnologia se faz presente e necessária. Assumimos, então, educação e tecnologia como ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção de conhecimento, preparando-o para que tenha condições de criar artefatos tecnológicos, operacionalizá-los e desenvolvê-los. (Brito; Purificação, 2011, p. 23).

É comum hoje em dia encontrar escolas com laboratórios de informática, abastecidos com uma quantidade até considerável de computadores, mas que têm servido apenas como recursos de pesquisas ou na execução de simples tarefas. Vale lembrar que a capacitação que os professores necessitam não diz respeito somente quanto ao uso dos recursos tecnológicos

físicos ou das ferramentas digitais propriamente ditas, mas, muito mais quanto às metodologias. É preciso que os professores se adaptem a novos modos de utilizá-los de forma que os alunos agora também se tornem agentes do conhecimento e não meros receptores.

Para avançar no uso adequado das TDICs é preciso criatividade e engajamento para conseguir envolver a todos e tornar as aulas produtivas e geradoras de conhecimento. Apesar de existirem ferramentas digitais que podem ser usadas no processo ensino aprendizagem, ainda são pouco utilizadas e não existe uma fórmula pronta de aplicação, como no ensino tradicional.

Esses são alguns dos muitos desafios enfrentados pelos profissionais da educação e, apesar de todo empenho, os resultados andam longe de ser aquilo que as TDICs realmente podem proporcionar, se bem utilizadas. O esforço de alguns não é suficiente, pois é necessário que haja um trabalho coletivo no qual todos, sociedade e governo, possam cooperar com o seu melhor. Só assim a inclusão digital acontecerá e o uso das TDICs poderá fazer a diferença, contribuindo para o avanço que tanto se almeja no campo educacional, pois o uso das novas tecnologias em conjunto com as redes digitais pode proporcionar à sociedade um avanço muito maior.

Por fim, podemos dizer que, nos últimos tempos, a potencialidade das redes digitais dispensa nosso deslocamento físico, viabiliza a obtenção de informações rápidas e em tempo real, produzindo efeitos em todos os campos sociais, inclusive na educação, diversificando e potencializando o processo de apropriação de conhecimentos por meio das suas inúmeras ferramentas, dentre elas, a internet (Magalhães, 2016, p.139)

Diante de tantos benefícios que as novas tecnologias em parceria com a internet podem proporcionar, seria até incoerente que escolas, bem como profissionais da educação, não fizessem parte dessa rede de comunicação mundial, pois é fundamental que haja essa importante contribuição para a formação crítica de seu alunado, que, inevitavelmente, convive com a evolução tecnológica constante.

5. METODOLOGIA

Partindo da ideia já apresentada neste trabalho de que o *Instagram* possui diversos recursos e ferramentas de engajamento e interação social, este estudo se concentra no uso da plataforma em questão como um forte aliado no incentivo à leitura. Para a construção do corpus foram coletados conteúdos (verbal e não verbal) do aplicativo *Instagram* entre os dias

27 e 30 de junho de 2021 a partir do perfil *Clássicos da Literatura*, voltado para obras clássicas da Literatura, como o próprio nome diz.

Para tanto, foi feita pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, pois tendo como base a análise de exemplos encontrados dentro do próprio aplicativo. De acordo com Gil (2002, p. 55), “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.”

Dentre os critérios aplicados para a seleção da página, optou-se por um perfil cujos seguidores fossem adolescentes de nível médio, um dos públicos ideais para se trabalhar a leitura e o senso crítico nas escolas. Além disso, também foram considerados os itens interação e temática voltada à leitura.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao ser acessada a página do perfil apontado para esse estudo, uma grande quantidade de postagens logo surgiu na linha do tempo, como fotos de livros acompanhados de legendas, *posts* de frases ou poemas literários, resenhas de livros, indicação de livros como sugestões de leitura, entre outros.

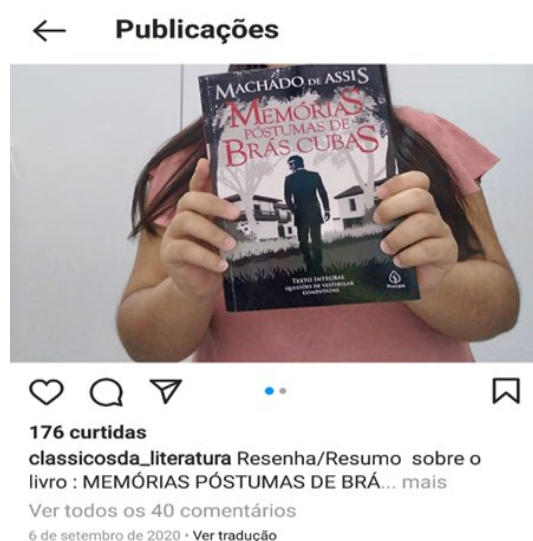
Cada postagem traz uma dinamicidade cujo objetivo é despertar curiosidade em seus seguidores. Uma frase interessante de um pensador, por exemplo, leva o usuário a buscar um conhecimento maior sobre esse pensador e suas obras, ampliando conhecimento e fortalecendo o hábito de leitura desse seguidor. Os QUIZZES permitem a cada usuário se auto avaliar quanto ao conhecimento sobre determinado assunto, revelando a cada um a necessidade de mais leitura e mais conhecimento.

Já os vídeos informativos, por sua vez, apresentam de modo criativo várias temáticas ou histórias de grandes autores. Nesses vídeos é possível trabalhar as várias abordagens que englobam a leitura e tudo de maneira simples e prática. Outra alternativa são os *posts* com fatos curiosos sobre uma determinada obra tendo ao lado desse comentário a foto do livro também despertam muita curiosidade nos usuários que não conhecem a obra. Enfim, são muitas as estratégias para despertar o interesse pela leitura que podem ser trabalhadas no *Instagram* por meio dessas postagens. E porque não fazer uso dessa rede social nas escolas, ainda que de forma cautelosa, porém criativa? Afinal, “as TICs podem servir de meio para se

ampliar os saberes e para se criar novas formas de aprender e ensinar” (Sartori; Hung; Moreira, 2016, p. 135).

A figura abaixo publicada no Instagram do perfil *Clássicos da Literatura* apresenta uma imagem da capa da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, representada por um livro físico. É uma maneira de iniciar uma contextualização sobre a obra a ser tratada, chamando a atenção do leitor através das formas, cores e texto que compõem a capa e assim, aguçar a curiosidade dos seus seguidores.

Figura 1. Apresentação visual da obra

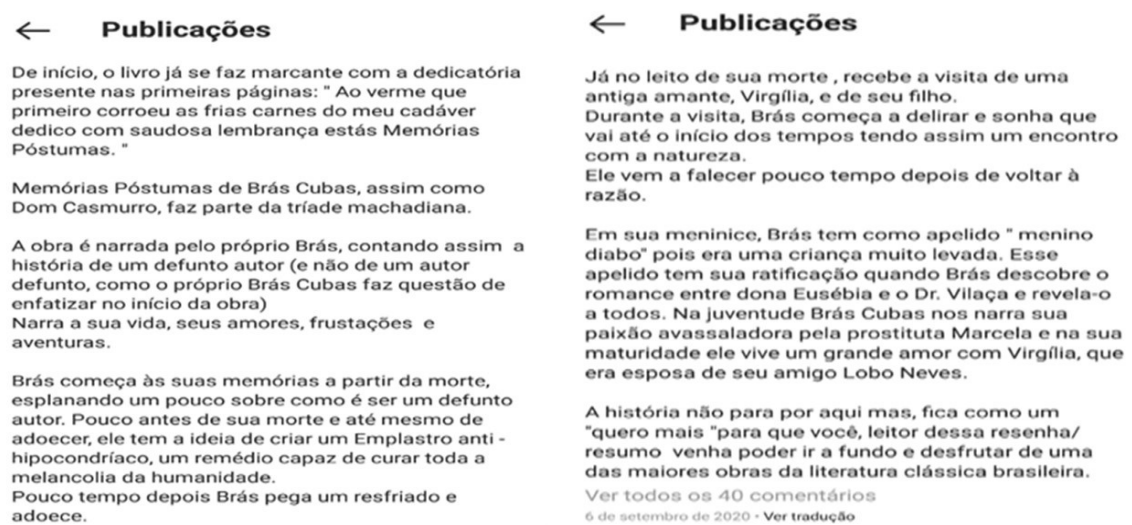


Fonte: Página Clássicos da Literatura (Instagram, 2021)

A referência ao livro físico deixa entender que o leitor dispõe de diferentes possibilidades para explorar um clássico da literatura, lendo a obra em formato digital, se assim estiver disponível ou em sua forma original, impressa. Em ambas as formas, o leitor poderá compartilhar suas impressões sobre a obra na plataforma mantendo o diálogo com outros leitores.

Outra estratégia utilizada pela página e ilustrada na figura a seguir, é apresentar uma resenha do livro demonstrando que o mesmo se constitui em um clássico ao utilizar no parágrafo inicial o adjetivo “marcante” de forma valorativa, além de trazer uma breve descrição de ações importantes do enredo da obra. Antes de finalizar, o enunciador se reporta ao leitor, alertando-o de que “a história não para por aqui, mas fica como um quero mais”. Para o público em geral, especialmente para os mais jovens, ter um contato inicial da obra literária por meio das telas, desde que esse contato seja didaticamente mediado, pode funcionar como um atrativo para a leitura integral da obra, seja no formato físico ou digital.

Figura 2. Resenha Memórias Póstumas de Brás Cubas



Fonte: Página Clássicos da Literatura (Instagram, 2021).

Na figura abaixo temos as reações dos seguidores da página, que avaliam a postagem por meio de comentários, além de interagirem entre si, demonstrando suas impressões

Figura 3. comentários e impressões dos leitores



Fonte: Página Clássicos da Literatura (Instagram, 2021)

Como podemos notar, a participação dos usuários se deu por meio dos recursos presentes no aplicativo do *Instagram*, que são as curtidas e os comentários dos usuários em relação ao conteúdo postado. As mensagens foram de agradecimentos, elogios e interesse pela obra, sendo que a interação aconteceu com a reação do administrador da página não apenas curtindo os comentários feitos às suas postagens, mas, sobretudo, respondendo aos comentários de seus seguidores.

Pelos dados analisados, pôde-se constatar que os recursos presentes nessa plataforma, quando bem aplicados, proporcionam não apenas interação social, mas também construção de conhecimento ao propor interações que geram reflexões, despertam a

criticidade, bem como o gosto e interesse pela leitura. Em nossa análise, percebemos que os recursos utilizados pelo administrador da página foram poucos, diante da quantidade de ferramentas que a plataforma oferece, conforme vimos na seção 2 deste trabalho, mesmo assim, o retorno dos seus seguidores foi positivo. Isso só mostra o quanto essa rede pode contribuir tanto tecnologicamente, como socialmente para o incentivo e a formação de novos leitores.

Em uma postagem, por exemplo, de um determinado trecho de um livro, em que o administrador peça para as pessoas comentarem sobre o que cada um entendeu ou que analogias elas podem fazer ao texto proposto, certamente renderia muitas opiniões divergentes, porém todas contribuiriam de alguma forma para a troca de conhecimento entre os participantes. A interação pode ser ainda maior se o administrador marcar diversas pessoas na legenda e pedir que cada um marque outra ao comentar.

Assim, entendemos que o professor, inserido no contexto atual, tecnológico, pode lançar mão de tais ferramentas a fim de despertar o interesse de seus alunos pela leitura ao invés de apenas limitar-se às práticas tradicionais. De acordo com Rojo (2013), o acesso contínuo às tecnologias digitais provocou novas situações de produção de leitura-autoria, pois “hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de ‘leitura-escrita’, que convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20). Portanto, essa nova configuração, requer novas metodologias de ensino que se adéquem aos novos formatos de leitores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas sobre TICs e a inserção delas nos contextos escolares, tem acontecido no mundo todo (Sartori; Hung; Moreira, 2016) e é natural que se perceba cada vez mais profissionais da Educação abordando esse tema em seus trabalhos acadêmicos. A própria BNCC já entende que as transformações, no que dizem respeito às práticas de linguagem, se devem ao desenvolvimento das TDICs. (BRASIL, 2018).

Em nossa pesquisa, pudemos constatar que a plataforma Instagram, de fato, tem todo o potencial necessário para ser utilizada como mecanismo de interação, engajamento, participação e desenvolvimento crítico, bem como no incentivo à leitura, uma vez que os resultados apresentados demonstram que, se utilizada adequadamente, pode despertar o interesse e o hábito pela leitura. Seus recursos são diversos, possibilitando um número

incontável de ideias que podem ser exploradas e usadas de forma criativa pelos alunos a partir do trabalho proposto pelos professores.

Entretanto, é importante lembrar que o aplicativo por si só não fará o trabalho, como bem diz Magalhães (2016, p. 157): “a tecnologia, por si mesma, não garante a produção de conhecimento, de comunicação interativa, e nem é capaz de fazer as mudanças ocorrerem automaticamente.” E é aí que entra a criatividade, tanto por parte do professor quanto dos alunos, combinando essas ideias com metodologias que melhor se encaixem para alcançar os objetivos propostos. A aceitação, a adesão e a busca de conhecimento por parte de todo corpo escolar são essenciais para que essa proposta seja posta em prática.

REFERÊNCIAS

- A MAIOR rede social do mundo: conheça o top 21. *Água Viva Estúdio*. 11 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.aguavivaestudio.com/a-maior-rede-social-do-mundo/> Acessado em: 12 jul. 2021.
- ACIOLI, Sonia. *Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito*. Informação & Informação, v. 12, n. 1esp, p. 8-19, 2007.
- BERTOLO, Constantino. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 67.
- BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. 3ª Ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011, p.23-24. (Série Tecnologias Educacionais)
- BUCHANAN, Matt. *Instagram e o impulso para capturar cada momento*. The New Yorker, 20 de junho de 2013. Disponível em: <https://www.newyorker.com/tech/annals-of-technology/instagram-and-the-impulse-to-capture-every-moment>. Acessado em: 13 jul. 2021.
- CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- DOS SANTOS, Maurício Nascimento. *A sociedade da informação no século XXI: o cotidiano na cultura digital e a leitura como prática cultural*. 2016.
- DURKHEIM, Émile. *A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora*. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1977.
- GIL, Antonio Carlos et al. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KINAST, Priscilla. *A história do Instagram*. Oficina da net. 24 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/29859-historia-do-instagram>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MAGALHÃES, R. S. R. *Produção da pesquisa científica em redes digitais: o processo de mediação da sociedade versus o processo de mediação da produção acadêmica*. In:

SAID, G.F.... [et al.], organizadores. *Gestão de redes educacionais na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2016, p.133-160.

PATEL, Neil. *O que é Instagram: tudo que você deve saber sobre a rede social*. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/instagram-o-que-e/>. Acesso em 12 jul. 2021.

SARTORI, A. S., HUNG, E. S., MOREIRA, P. J. *Uso das TICs como ferramentas de ensino e aprendizagem: notas para uma prática pedagógica educacional*. caso Florianópolis 2013/2014. *Contexto e educação*. v. 31. nº 98. p. 133-52, jan./abr., 2016.

ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

CAPÍTULO XVIII

CAMINHOS E APRENDIZADOS: UM PERCURSO DE TRANSFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

PATHS AND LEARNINGS: A JOURNEY OF TRANSFORMATION AND KNOWLEDGE

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-18

Isabel Maria Diogo Veras ¹

¹ Coordenadora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Especialização em Gestão Escolar pela PLUS. Graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú.

“Enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo”.
Madalena Freire

RESUMO

Este artigo discute a trajetória profissional da autora como coordenadora pedagógica em Centros de Educação Infantil na periferia de Fortaleza, desde 2014 até os dias atuais. A reflexão aborda os desafios e aprendizados adquiridos ao longo dos anos, com ênfase na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como o Programa Ateliê e a criação de um Pátio Naturalizado. Destaca-se o papel do coordenador pedagógico como formador e agente de transformação em contextos de vulnerabilidade social, além de evidenciar a importância da educação infantil como espaço de promoção da sustentabilidade e da transformação social.

Palavras-chave: Formação. Gestão. Educação infantil.

ABSTRACT

This article discusses the author's professional career as a pedagogical coordinator in Early Childhood Education Centers in the outskirts of Fortaleza, from 2014 to the present day. The reflection addresses the challenges and lessons learned over the years, with an emphasis on the implementation of innovative pedagogical practices, such as the Ateliê Program and the creation of a Naturalized Patio. The role of the pedagogical coordinator as a trainer and agent of transformation in contexts of social vulnerability is highlighted, in addition to highlighting the importance of early childhood education as a space for promoting sustainability and social transformation.

Keywords: Training. Management. Early childhood education.

1. INTRODUÇÃO

A progressão do paradigma Administração Escolar/Gestão Escolar no meio educacional brasileiro constitui um fenômeno complexo, imbuído de marcos históricos significativos e marcos legislativos que influenciaram seu desenvolvimento ao longo dos anos (Libâneo, 2001). Ao examinar essa evolução, torna-se evidente que não só houve uma metamorfose das estruturas e metodologias administrativas, mas também uma crescente complexidade dos desafios enfrentados pelos líderes educacionais.

Os Centros de Educação Infantil (CEI), as Creches Parceiras e as Escolas Municipais (EM) que ofertam Educação Infantil no município de Fortaleza, contam com coordenadores responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com os bebês e as crianças. O coordenador pedagógico é parte da gestão escolar e tem como principal função apoiar os professores dando-lhes suporte no processo ensino-aprendizagem, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e fazer com as famílias reuniões sistemáticas e também ter um canal de comunicação aberto e constante (Alves, 2018).

A governança das instituições educacionais por meios democráticos foi consagrada na Constituição Federal de 1988, particularmente no artigo 206, que determinou que os estabelecimentos públicos de ensino implementassem práticas de gestão que facilitassem o envolvimento da comunidade, com a obrigação de garantir o acesso equitativo à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) estabelece que o coordenador pedagógico deve ter autonomia para organizar e orientar o trabalho pedagógico dentro da instituição de ensino. Além disso, é responsável por promover uma gestão participativa e democrática, articulando os diferentes setores da escola. O papel do coordenador pedagógico passou a ser como um articulador, aquele que transita entre expoentes que compõem a escola, formando vínculos entre docentes, alunos, famílias e o gestor.

Trazendo para o contexto municipal, de acordo com as diretrizes para gestão de Fortaleza, abaixo listo as principais atribuições:

- I - promover e mediar, de forma permanente, ações de cuidado aos profissionais para a construção de relações éticas, dialógicas e democráticas na unidade escolar;
- II - promover encontros regulares de formação no contexto escolar, incluindo os Encontros Pedagógicos previstos no Calendário Escolar, com os professores e assistentes da Educação Infantil/auxiliares educacionais e profissionais de apoio dos

serviços educacionais para reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, tendo como base a Proposta Pedagógica da instituição e as orientações da SME;

III - participar da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino, bem como estimular e acompanhar a participação dos professores, assistentes da Educação Infantil/auxiliares educacionais e profissionais de apoio dos serviços educacionais;

IV - apropriar-se das especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tais como: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, a indissociabilidade entre educar e cuidar, as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, o processo de documentação pedagógica e a legislação vigente;

V - conhecer e apropriar-se dos documentos publicados pela SME, socializando-os e disponibilizando-os aos professores e assistentes da Educação Infantil/auxiliares educacionais; VI - assegurar o cumprimento destas Diretrizes Pedagógicas por meio da elaboração de um plano de ação a ser desenvolvido na unidade escolar;

VII - elaborar estratégias para promover a integração das práticas pedagógicas entre os professores de maior e menor carga horária, bem como destes com os assistentes da Educação Infantil/auxiliares educacionais;

VIII - assessorar e acompanhar pedagogicamente os professores na elaboração do planejamento, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009), com a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020), com estas Diretrizes Pedagógicas, com a Proposta Pedagógica da unidade escolar e a BNCC (BRASIL, 2017) e com o Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019);

IX - implementar e avaliar continuamente com a comunidade escolar a proposta pedagógica institucional, tendo como referência os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020), DCNEI (BRASIL, 2009), Resolução nº 02/2010 do Conselho Municipal da Educação de Fortaleza, DCRC (CEARÁ, 2019) e BNCC (BRASIL, 2017);

X - acompanhar e garantir que os professores de maior e menor carga horária realizem em parceria os registros nos instrumentos institucionais: Registro Diário do Professor, Diário de Classe, Registro de Acompanhamento ao Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e Relatórios Semestrais. (Fortaleza, 2023, pág. 16-18).

Assim, este artigo busca refletir sobre minha trajetória como coordenadora pedagógica em Centros de Educação Infantil (CEI) localizados na periferia de Fortaleza, desde 2014 até os dias atuais. Ao longo desse percurso, vivenciei inúmeros desafios, conquistas e inquietações que moldaram meu desenvolvimento profissional. Através desse relato, pretendo compartilhar não apenas minhas experiências práticas, mas também as reflexões que surgiram ao longo do processo, destacando os aprendizados que impactaram minha visão de gestão educacional e o trabalho coletivo com professores, famílias e, sobretudo, as crianças.

2. TRILHAS DO APRENDIZADO

Iniciei minha caminhada como coordenadora pedagógica em 2014, em uma instituição com 200 crianças e 30 funcionários. Trazia comigo minha prática como professora e uma vontade imensa de fazer a diferença, numa comunidade onde o único aparelho público era o CEI.

No início, deparei-me com a falta de motivação dos professores e com um ambiente em que as crianças estavam "emparedadas". A instituição era silenciosa e não víamos crianças correndo, sorrindo ou soltas pelo pátio. Comecei a entender que uma intervenção era necessária e urgente.

O primeiro desafio era conhecer esses professores, o que eles pensavam, sua formação, suas concepções de criança e infância e o quanto estavam dispostos a mudança que traria uma nova versão daquele lugar para todos os sujeitos.

Aos poucos, um grupo de professores se destacou, mostrando-se disposto a transformar o ambiente, permitindo que as crianças se expressassem de forma mais livre e natural, ouvir histórias ao ar livre, dançar e movimentar-se livremente, afinal ali era um lugar seguro. Meu tempo com esse grupo foi curto, não havia espaço para adequações pois a direção da escola era fechada e sem nenhuma democracia, dificultando ações que promovessem a ludicidade, liberdade e transparência.

Em 2015 assumi outra instituição, um pouco mais madura e entendendo que minha função era além do que estava escrito nas minhas atribuições formais. Porém, o grupo que estava ali era um grupo de meninas bem jovens e dispostas a aprender, a fazer diferença no cotidiano daquele lugar. Tínhamos 120 crianças de 2 a 4 anos, e começamos a ouvir, registrar e trazer temáticas para oferecer aos pequenos e despertar neles o interesse por um currículo diversificado.

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) era uma novidade que precisávamos estudar e aplicar, ampliar nosso olhar, aprender a aprender e construir uma Proposta Pedagógica que expressasse o trabalho desenvolvido naquele lugar. A instituição ao revisar a sua Proposta Pedagógica, define para si e para a sociedade sua visão de infâncias, crianças, podendo ser um agente transformador para aquela comunidade, afinal, "nossas escolhas não são neutras, são permeadas de valores" (Dahlberg; Moss; Pense, 2019, p.116). Precisávamos rever tudo naquele lugar, a organização dos espaços, nossas concepções de criança, de ensino,

nosso papel que perpassa pelo cuidar e educar e como trazer as famílias para participar mais do nosso trabalho.

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. (Horn, 2004, p.61).

Eu precisava dialogar com aquele grupo, acolhendo as ideias, incentivando-as à reflexão, abrindo espaço para ouvi-los, mas também intervindo nas falas que muitas vezes revelam nosso currículo oculto (Araújo, 2018) e nem percebemos que a maneira de enxergar o mundo reverbera no nosso trabalho de forma negativa.

3. O PAPEL DO COORDENADOR NA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE PEDAGÓGICO COLABORATIVO

A escola é um lugar de partilha e a formação se dá no cotidiano, ele é o nosso fio condutor (Macenhan; Tozetto; Brandt, 2016). O coordenador tem o papel de articular as ações pedagógicas dando visibilidade a autoria do professor em um ambiente de cooperação, contribuindo com o docente trabalhando em conjunto aprendendo junto e fortalecendo esse grupo com pessoas diferentes em funções distintas (Pereira; Lima; Silva, 2022).

Segundo Pichon-Rivière (1988), é possível falar em grupo quando um grupo de indivíduos movidos por necessidades semelhantes se junta para realizar uma tarefa específica. Ao realizar as tarefas, os indivíduos deixam de ser um conjunto de indivíduos para se considerarem como membros de um grupo com metas compartilhadas.

Não somos detentores do saber mas entre as atribuições do coordenador pedagógico está também a observação e registro do trabalho que está sendo desenvolvido, a postura dos profissionais, a estética dos ambientes, a comunicação entre os pares e entre adultos e crianças (Pereira; Lima; Silva, 2022).

Posteriormente essas observações devem ser compartilhadas e essa devolutiva valoriza e aponta o que precisa ser ajustado e precisa contribuir na formação desse professor. Nesse tipo de intervenção o professor se sente visto e acolhido, porque é mostrado a ele os pontos fortes do seu fazer pedagógico, deixando-o confortável para cada vez mais buscar essa comunicação com a gestão.

Mensalmente temos um momento de formação fora da instituição promovidos pela secretaria de educação, de lá voltamos com a missão de promover um encontro com o grupo e chamamos esse momento de formação em contexto. Deve ser preparado com atenção, cuidado e afeto. Trazer uma acolhida que possa promover um momento de relaxamento, cuidado e reflexão.

Minha grande conquista foi ver muitos professores que trabalham comigo saírem da bolha e expandir seus estudos, tornando-se um professor leitor e pesquisador. Aprimorando cada vez mais sua prática baseada em estudos e teorias que ajudem a aprimorar o trabalho com crianças bem pequenas. Através desse despertar precisei sair do meu lugar de formador para assumir também o de aprendiz e estudar para estar pronto para ser um apoiador desse professor seja trazendo subsídios, seja colaborando nas atividades propostas.

No entanto, um dos grandes desafios que enfrentei foi encontrar o equilíbrio entre acompanhar de perto o trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, não parecer invasiva ao propor mudanças. Muitas vezes, era necessário desconstruir práticas tradicionais que não colocavam a criança como protagonista do processo de aprendizagem, algo que exigia sensibilidade e uma abordagem reflexiva.

Como Proença (2018) destaca, há uma diferença significativa entre formar e moldar. Enquanto moldar refere-se a enquadrar, limitar, formar está relacionado à transformação e reinvenção constante. Ao longo das minhas intervenções, eu sempre busquei provocar reflexões nos professores, incentivando-os a olhar o mundo sob novas perspectivas e a criar um currículo mais vivo e dinâmico, que colocasse a criança no centro do processo.

É necessário que os profissionais da educação infantil sejam pessoas capazes de se encantar, de ter alegrias simplórias como o voo de uma borboleta no caminho do trabalho e querer compartilhar aquilo como algo muito importante. Não é assim que as crianças agem no parque? Ao ver uma joaninha, uma lagarta, um caracol? E ao ver eles chamam todos para compartilhar. Sendo assim, é papel do coordenador instigar o educador a lançar desafios em seus planos a partir de uma escuta atenta do que as crianças estão falando e planejar com eles como abordar um tema pertinente a eles (Pereira; Lima; Silva, 2022).

Todo esse trabalho realizado nessa instituição trouxe para minha experiência como coordenadora um repertório de desafios, incertezas mas também interagir com aquele grupo me fez crescer e desenvolver a habilidade de mediar conflitos, documentar os trabalhos realizados, incentivadora de publicações e pesquisas e principalmente mostrar que

precisamos ter conhecimento de si para compreender o outro, não se trata só de empatia mas despertar o sentimento de pertença fortalecendo uns aos outros para melhoria do desempenho de todos e consequentemente afetar as crianças de maneira positiva e intensa.

4. PROGRAMA ATELIÊ: UMA NOVA PERSPECTIVA

Em 2017, surgiu o Programa Ateliê na rede municipal de Fortaleza, e solicitei que a instituição a qual estava na coordenação fosse incluída. O programa propunha implementar espaços de criação nas instituições de educação infantil, baseados em valores como a diferença, a subjetividade, a participação e o cuidado das relações (Fortaleza, 2020).

O ateliê é uma concepção de trabalho que vai além de tintas e pincéis, atravessa um mundo de concepções errôneas que tínhamos em relação a materiais que utilizávamos como EVA, glitter, atividades iguais e xerografadas. Foi uma grande conquista ver como o programa despertou o interesse das crianças e dos professores, ampliando nosso olhar sobre a importância do ambiente estético e da exploração criativa no cotidiano escolar. Além de envolver a comunidade, o ateliê também trouxe para as famílias a responsabilidade de incentivar a criatividade dos pequenos, promovendo visitas a museus, praças e exposições, o que enriqueceu ainda mais o trabalho desenvolvido na instituição.

5. PÁTIO NATURALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após um período exercendo a função de diretora, retornei em 2022 ao cargo de coordenadora pedagógica, assumindo uma nova etapa em minha trajetória em um outro Centro de Educação Infantil, igualmente situado na periferia de Fortaleza. A nova instituição, assim como a anterior, participa do Programa Ateliê, reforçando a importância de integrar abordagens pedagógicas inovadoras, possibilitando uma educação mais rica, inclusiva e alinhada às necessidades e interesses das crianças.

Em 2024, deparamo-nos com um novo e instigante desafio: a implementação de um pátio naturalizado. Essa proposta visa promover o contato direto das crianças com a natureza, oferecendo-lhes um espaço onde possam interagir com o meio ambiente de forma livre e exploratória, potencializando o desenvolvimento das crianças (Souza; Schaefer, 2020).

A criação desse pátio tem como principal objetivo fortalecer as relações das crianças com o ambiente natural, estimulando o desenvolvimento de suas competências cognitivas, afetivas e sociais por meio de vivências em um ambiente ao ar livre (Sanz, et. al. 2020). Essa iniciativa vai ao encontro das atuais demandas por uma educação que valorize o

desenvolvimento integral da criança e incorpore, de maneira efetiva, a sustentabilidade nos processos educativos.

(...)parques naturalizados são espaços ao ar livre, desenvolvidos principalmente a partir de elementos naturais, repletos de possibilidades de interação, exploração e criação, que incentivam o brincar livre, a convivência, o vínculo com o espaço público, com a natureza e o prazer de estar a céu aberto. São espaços que também contribuem para a regeneração das áreas verdes e seus serviços ambientais (Blauth, 2023, p. 23).

O desafio da implementação do pátio naturalizado evidenciou, mais uma vez, a relevância e a urgência do meu papel como formadora de professores e gestora pedagógica. Em um contexto de vulnerabilidades sociais e ambientais, torna-se essencial que as práticas pedagógicas sejam repensadas e adaptadas, a fim de promover uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e conectados ao seu entorno.

Como coordenadora, reconheço que a minha atuação vai além da gestão administrativa; ela se configura como um processo contínuo de formação, orientação e transformação, no qual a qualificação dos educadores e a inserção de práticas inovadoras se tornam ferramentas fundamentais para a superação dos desafios socioambientais contemporâneos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória como coordenadora pedagógica em Centros de Educação Infantil, desde 2014, tem sido profundamente marcada por desafios, conquistas e uma busca incessante por inovação e aprimoramento das práticas educativas. Ao longo dos anos, a gestão de equipes e a implementação de projetos que conectam as crianças com ambientes diversificados tornaram-se pilares na construção de um ambiente educacional mais inclusivo, significativo e alinhado às necessidades da contemporaneidade. Essas experiências têm reforçado não apenas a relevância do papel do coordenador pedagógico como formador e articulador de práticas inovadoras, mas também sua importância no enfrentamento das vulnerabilidades sociais e educacionais típicas de contextos periféricos.

A implantação do pátio naturalizado em 2024 é um exemplo concreto desse compromisso com a inovação pedagógica. Esta iniciativa, além de proporcionar às crianças um contato direto com a natureza, estimula o desenvolvimento integral, promovendo vivências que transcendem o espaço físico da sala de aula e abrem caminho para uma educação transformadora, capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e

responsáveis. Mais do que um simples espaço verde, o pátio naturalizado se configura como uma estratégia pedagógica potente, que possibilita um aprendizado sensorial e interativo, além de fomentar a reflexão sobre questões socioambientais desde a infância.

Concluo, portanto, que o percurso percorrido até o presente momento reafirma a função essencial da escola como agente de transformação social e ambiental. Através de uma coordenação pedagógica que se pauta pela reflexão crítica e pela ação propositiva, é possível criar oportunidades educativas que impactam de forma positiva não apenas as crianças, mas toda a comunidade escolar, promovendo mudanças que perduram além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T. L. de L. A prática da formação dos gestores escolares da esfera pública paraibana à luz da reflexividade crítica. 2018.
- ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, 2018.
- FORTALEZA. Orientações sobre a rotina de trabalho das equipes gestoras das escolas municipais de Fortaleza. SME: 2023. Disponível em: Canal Educação - Prefeitura Municipal de Fortaleza. Acesso em: 12 set. 2024.
- FORTALEZA. Projeto ateliê: uma tessitura protagonizada pela triangulação família, escola e criança. SME: 2020.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. MEC: 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 10 set. 2024.
- MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 2, pp. 505-525, 2016.
- PEREIRA, A. A. L.; LIMA, M. H.; SILVA, R. S. O papel do coordenador pedagógico no contexto do cotidiano escolar: desafios e perspectivas. *Revista Panorâmica*, v. 36, 2022.
- PICHON-RIVIÈRE, E. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- PROENÇA, M. A. Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1ª ed. São Paulo: Panda educação, 2018.
- SOUZA, K.; SCHAEFER, A. B. Corpos de terra e de água: por uma identidade terrena no ambiente escolar. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, pág. 232-254, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45880>. Acesso em: 10 out. 2024.

CAPÍTULO XIX

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM: A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SEUS BENEFÍCIOS PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

NEUROSCIENCE AND LEARNING: THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THEIR BENEFITS FOR STUDENT TRAINING

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-19

Ellen Cristina Boaratti Santiago¹
Jasson Mendes Carlos²
Micael Campos da Silva³

¹ Mestranda em Educação. Universidad Europea del Atlántico - Uneatântico.

² Mestre em Ordenamento Territorial e Ambiental. Universidade Federal Fluminense – UFF.

³ Mestre em Tecnologias Emergentes da Educação. Must University - MU.

RESUMO

Este trabalho aborda a intersecção entre neurociência e tecnologias educacionais, destacando como a compreensão dos processos neurais pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Diante do crescente impacto da tecnologia na educação, o objetivo é investigar a integração de abordagens baseadas na neurociência com ferramentas tecnológicas, buscando evidenciar os benefícios dessa combinação para a personalização do ensino. A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica, com foco qualitativo, permitindo uma análise aprofundada da literatura existente sobre a temática. A pesquisa explora estudos recentes que discutem a aplicação de tecnologias adaptativas e gamificação, evidenciando como estas podem potencializar a experiência de aprendizagem e promover um ensino mais eficaz e engajador. As considerações finais ressaltam a importância da formação contínua dos educadores e da necessidade de uma reflexão crítica sobre a aplicação dessas tecnologias no contexto educacional. O trabalho conclui que a integração de neurociência e tecnologias educacionais é fundamental para criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e adaptados às necessidades individuais dos alunos, apontando para a relevância de futuras pesquisas na área.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Gamificação. Neurociência. Tecnologia.

ABSTRACT

This work addresses the intersection between neuroscience and educational technologies, highlighting how understanding neural processes can contribute to improving student learning. Given the growing impact of technology on education, the objective is to investigate the integration of approaches based on neuroscience with technological tools, seeking to highlight the benefits of this combination for the personalization of teaching. The methodology used is bibliographic in nature, with a qualitative focus, allowing an in-depth analysis of the existing literature on the topic. The research explores recent studies that discuss the application of adaptive technologies and gamification, highlighting how they can enhance the learning experience and promote more effective and engaging teaching. Final considerations highlight the importance of ongoing training for educators and the need for critical reflection on the application of these technologies in the educational context. The work concludes that the integration of neuroscience and educational technologies is fundamental to creating more inclusive learning environments adapted to the individual needs of students, pointing to the relevance of future research in the area.

Keywords: Learning. Education. Gamification. Neuroscience. Technology.



1. INTRODUÇÃO

A temática da neurociência e aprendizagem refere-se ao estudo de como o cérebro processa informações e como esse entendimento pode ser aplicado para melhorar o ensino e a formação dos estudantes, no qual a neurociência educacional surge como uma interseção entre a psicologia, a biologia e a educação, proporcionando esclarecimentos sobre o funcionamento cerebral durante o processo de aprendizagem e destacando a importância de abordagens personalizadas que atendam às necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, a origem deste campo remonta às primeiras investigações sobre o cérebro e suas funções, que, ao longo dos anos, foram sendo sistematizadas, dando espaço a uma ampla gama de pesquisas que buscam entender as implicações do aprendizado em diferentes contextos.

Nesse sentido, o percurso teórico e histórico da neurociência na educação inclui contribuições de diversos cientistas e educadores que, ao longo do século XX e XXI, desenvolveram modelos de aprendizagem que levam em conta os aspectos neurobiológicos envolvidos no ato de aprender. Essa evolução teórica tem sido acompanhada por avanços tecnológicos que permitem a integração de novas ferramentas educacionais, como plataformas digitais e softwares adaptativos, que facilitam a personalização do ensino.

Ademais, a contextualização do tema é relevante, especialmente em um mundo em que a tecnologia permeia todos os aspectos da vida cotidiana, exigindo que educadores e instituições se adaptem a novas realidades e estratégias de ensino. Por exemplo, tecnologias como inteligência artificial e aprendizagem adaptativa têm mostrado resultados promissores na personalização da aprendizagem, ajustando-se ao ritmo e às necessidades de cada aluno.

Diante disso, o objetivo da pesquisa é investigar como a neurociência pode ser integrada às tecnologias educacionais para potencializar a aprendizagem dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e personalizadas. Para isso, o percurso metodológico adotado será uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que permitirá uma análise aprofundada da literatura existente sobre o tema, além de identificar as melhores práticas e inovações no uso da tecnologia no contexto educacional. O percurso teórico da pesquisa incluirá uma análise crítica de estudos recentes que abordam a relação entre neurociência, tecnologia e aprendizagem, visando proporcionar um entendimento mais abrangente das dinâmicas envolvidas.

Com isso, a estrutura do trabalho será organizada em quatro seções: a primeira seção abordará o impacto da neurociência na personalização da aprendizagem, discutindo as tecnologias adaptativas e suas aplicações no ensino; a segunda seção tratará da gamificação e sua relação com a neurociência, enfatizando como jogos educacionais podem estimular o aprendizado; e, por fim, as considerações finais irão resumir os principais achados da pesquisa e sugerir direções futuras para estudos na área.

2. IMPACTO DA NEUROCIÊNCIA NA PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: TECNOLOGIAS ADAPTATIVAS E SUAS APLICAÇÕES NO ENSINO

Os princípios da neurociência aplicados à educação referem-se ao entendimento dos processos cerebrais que influenciam a aprendizagem. A origem dessa abordagem está nas pesquisas interdisciplinares que emergiram a partir das descobertas em neurociência cognitiva, que revelaram como as emoções, a memória e a atenção afetam a forma como os indivíduos assimilam conhecimento (Willis, 2018). Esses princípios fornecem uma base teórica para a construção de métodos de ensino que respeitam as características neurobiológicas dos alunos.

Dessa forma, a contextualização da temática envolve a crescente demanda por práticas educacionais que reconheçam a diversidade de estilos de aprendizagem e o potencial individual de cada aluno. A neurociência educacional propõe que, ao compreender como diferentes estudantes processam informações, os educadores podem adaptar suas estratégias para maximizar a eficácia do ensino, tornando-o mais inclusivo e responsivo às necessidades individuais (Baker & Inventado, 2020). A personalização da aprendizagem, portanto, não é apenas uma tendência, mas uma necessidade em um ambiente educacional cada vez mais heterogêneo.

Exemplificações incluem o uso de softwares educacionais que adaptam o conteúdo ao ritmo do aluno, como o sistema Khan Academy, que oferece exercícios personalizados com base no desempenho do estudante. Pesquisas indicam que a utilização de tais tecnologias pode resultar em um aumento significativo na retenção de conhecimento (López-Pernas et al., 2021). Outro exemplo é o programa "Mindset", que utiliza princípios da neurociência para ensinar os alunos sobre a plasticidade cerebral e a importância de uma mentalidade de crescimento, mostrando que habilidades podem ser desenvolvidas com prática e esforço (Dweck, 2020).

Nesse sentido, ferramentas tecnológicas para aprendizagem personalizada são plataformas e aplicativos que utilizam algoritmos e dados de desempenho para adaptar o conteúdo educacional às necessidades de cada estudante. A origem dessas ferramentas remonta ao desenvolvimento da inteligência artificial e ao uso de big data na educação, que possibilitaram a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e interativos (Kumar et al., 2022). Essas tecnologias têm como objetivo proporcionar uma experiência de aprendizagem mais centrada no aluno, considerando suas preferências e desafios.

Ademais, a temática se insere em um contexto onde a digitalização da educação se tornou uma realidade, especialmente após os desafios impostos pela pandemia de COVID-19. O uso de plataformas adaptativas, como o Google Classroom e o Edmodo, tem facilitado a personalização do ensino, permitindo que professores monitorem o progresso dos alunos e ajustem as atividades conforme necessário (Baker, 2022). Essa adaptação é essencial para atender às diferentes formas de aprendizagem que os alunos apresentam, promovendo uma educação mais equitativa e acessível.

Exemplos dessas ferramentas incluem plataformas como DreamBox Learning e IXL, que ajustam automaticamente o nível de dificuldade das questões com base nas respostas dos alunos, proporcionando um caminho de aprendizagem personalizado (Wong et al., 2023). Além disso, a utilização de aplicativos que incorporam gamificação e feedback instantâneo tem mostrado eficácia em manter os alunos engajados e motivados, como demonstrado em estudos recentes sobre o uso de jogos educacionais em ambientes de aprendizagem (Gonzalez & Simo, 2023).

Desse modo, estudos de caso sobre a implementação de tecnologias adaptativas em ambientes escolares fornecem uma visão prática de como esses métodos podem ser aplicados no cotidiano educacional. A origem desses estudos pode ser atribuída ao crescente interesse acadêmico e profissional em avaliar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas que utilizam tecnologias inovadoras (Fletcher et al., 2019). Essas investigações ajudam a identificar as melhores práticas e os desafios enfrentados pelos educadores na adoção de tecnologias adaptativas.

Consoante a isso, a contextualização desta temática é crucial, pois revela a diversidade de experiências nas escolas que têm integrado tecnologias adaptativas em seus currículos. Em um cenário onde a educação enfrenta a necessidade de se reinventar, a adoção dessas ferramentas é uma resposta às demandas por ensino mais eficaz e acessível. Pesquisas

mostram que escolas que implementaram essas tecnologias relataram melhorias significativas no engajamento dos alunos e em seus resultados acadêmicos (Wang et al., 2020).

Exemplificativamente, ações podem ser vistas em escolas que adotaram a plataforma "Socrative" para avaliações formativas, permitindo que os professores recebam feedback imediato sobre a compreensão dos alunos e ajustem suas instruções em tempo real. Um estudo de caso em uma escola de ensino médio revelou que 85% dos alunos se sentiram mais motivados e envolvidos nas aulas após a implementação dessa ferramenta (Chen et al., 2021). Outro exemplo é o uso de "Smart Learning Environments", que combinam aprendizado baseado em projetos e tecnologias adaptativas, demonstrando melhorias notáveis nas competências de resolução de problemas dos alunos (Alghamdi et al., 2022).

3. GAMIFICAÇÃO E NEUROCIÊNCIA: ESTIMULANDO O APRENDIZADO ATRAVÉS DE JOGOS EDUCACIONAIS

As teorias da motivação em educação abordam como diferentes fatores influenciam o engajamento dos alunos em processos de aprendizagem. A origem dessas teorias remonta a estudos clássicos de psicologia, como a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, que argumentam que a motivação intrínseca é fundamental para o aprendizado eficaz (Deci & Ryan, 2018). Essas teorias sustentam a ideia de que a gamificação, ao incorporar elementos que promovem a autonomia, a competência e a conexão social, pode potencializar a motivação dos alunos.

Dessa maneira, a contextualização da temática é particularmente relevante em um momento em que a educação busca novas formas de engajar os alunos em um ambiente digital saturado. A gamificação se apresenta como uma estratégia inovadora que não só atrai a atenção dos alunos, mas também promove a imersão e a diversão no aprendizado (Hamari et al., 2019). Isso é especialmente importante em contextos educacionais onde a distração e a desmotivação são desafios frequentes.

Exemplificações incluem a utilização de plataformas de aprendizado como Kahoot! e Quizizz, que transformam revisões de conteúdo em jogos interativos, promovendo competição saudável entre os alunos. Um estudo de caso em uma escola primária mostrou que a implementação de Kahoot! resultou em um aumento de 30% na participação dos alunos nas aulas (Li et al., 2021). Além disso, jogos educacionais como "Minecraft: Education Edition" demonstram como a gamificação pode ser usada para ensinar habilidades práticas, como

programação e resolução de problemas, ao mesmo tempo que engaja os alunos de maneira divertida e colaborativa (Griffiths, 2020).

Nessa perspectiva, os elementos de design de jogos que potencializam a aprendizagem referem-se a componentes específicos que são incorporados em jogos educacionais para promover o engajamento e a retenção do conhecimento. A origem desses elementos é fundamentada na teoria de design de jogos, que explora como a mecânica de jogo, os desafios e os sistemas de recompensa podem ser aplicados para criar experiências educativas eficazes (Salen & Zimmerman, 2018). Esses elementos incluem feedback instantâneo, níveis de dificuldade progressivos e narrativas envolventes.

Além de tudo, a contextualização dessa temática é essencial em um cenário educacional que busca constantemente inovações para melhorar a aprendizagem. À medida que a tecnologia avança, educadores têm se voltado para jogos como uma solução viável para tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo (Gee, 2019). A utilização desses elementos de design não só atrai a atenção dos alunos, mas também os envolve ativamente no processo de aprendizagem, criando um ambiente onde a exploração e a experimentação são incentivadas.

À exemplo disso, elementos de design eficazes podem ser vistos em jogos como "Classcraft", que usa a mecânica de jogos de RPG (Role-Playing Game) para transformar a sala de aula em um ambiente de aventura. Os alunos ganham pontos e recompensas por comportamento positivo e desempenho acadêmico, o que não apenas motiva os alunos, mas também promove um ambiente de aprendizagem colaborativo (Zarif, 2022). Outro exemplo é o uso de "Breakout EDU", que combina escape rooms com aprendizado baseado em desafios, incentivando o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos (Heick, 2020).

Ainda assim, a análise de eficácia das intervenções educacionais baseadas em jogos envolve a avaliação de como essas abordagens impactam o aprendizado e o engajamento dos alunos. A origem dessa análise é fundamentada em métodos de pesquisa educacional que buscam medir e avaliar os resultados de práticas pedagógicas inovadoras (Hattie, 2019). Esse tipo de análise é crucial para determinar a eficácia de jogos educacionais e sua aplicação em diferentes contextos escolares.

Diante disso, a contextualização dessa temática é particularmente relevante na medida em que a educação busca justificar investimentos em tecnologias e metodologias que não apenas entretenham, mas também proporcionem resultados de aprendizado concretos.

Estudos recentes têm se concentrado em avaliar a relação entre o uso de jogos educacionais e o desempenho acadêmico, bem como em investigar como esses jogos afetam a motivação e a participação dos alunos (Kordaki & Papadopoulou, 2020).

Como por exemplo, pesquisas que demonstram que alunos que participaram de intervenções baseadas em jogos mostraram melhorias significativas em habilidades matemáticas e de resolução de problemas em comparação com métodos tradicionais de ensino (Vandercruysse et al., 2019). Outro estudo revelou que o uso de jogos na sala de aula não só melhorou as notas dos alunos, mas também aumentou a satisfação e a motivação geral em comparação com abordagens convencionais (Squire, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interseção entre neurociência e tecnologias educacionais representa uma oportunidade significativa para a transformação do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo deste trabalho, foi possível observar que a compreensão dos mecanismos neurais envolvidos na aprendizagem permite aos educadores adotar abordagens mais informadas e personalizadas, adaptando-se às necessidades específicas de cada aluno. A utilização de tecnologias adaptativas emerge como uma ferramenta poderosa para personalizar a experiência educacional, promovendo um ambiente de aprendizado que reconhece a individualidade dos estudantes e estimula sua autonomia.

Além disso, a gamificação se destaca como uma estratégia eficaz para engajar os alunos, facilitando o aprendizado de conteúdos complexos de forma lúdica e interativa. Os jogos educacionais não apenas tornam o processo de aprendizagem mais atraente, mas também estimulam áreas do cérebro relacionadas à motivação e recompensa, resultando em uma retenção de conhecimento mais duradoura.

Entretanto, é fundamental ressaltar que a implementação dessas tecnologias e abordagens deve ser feita de maneira crítica e consciente, levando em conta as particularidades de cada contexto educacional e as características dos alunos. A formação contínua dos educadores, aliada à pesquisa e à reflexão sobre as práticas pedagógicas, é essencial para garantir que as inovações tecnológicas sejam integradas de forma eficaz no cotidiano escolar.

Por fim, este trabalho evidenciou a importância de continuar investindo na pesquisa sobre a relação entre neurociência e educação, a fim de aprofundar a compreensão das

melhores práticas e dos desafios que envolvem a integração de tecnologias no ensino. O futuro da educação depende da capacidade de adaptar métodos e ferramentas às demandas de uma sociedade em constante evolução, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

- Baker, R. S. (2022). The role of learning analytics in personalized learning. *Educational Technology Research and Development*, 70(2), 471-486.
- Baker, R. S., & Inventado, P. (2020). Educational Data Mining: A Review of the Special Issue. *Journal of Educational Data Mining*, 12(1), 1-18.
- Brasil, M. S. . (2021). Neurociência cognitiva e metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 7(7), 1017–1032. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1742>.
- Chen, H., Huang, J., & Liu, M. (2021). Effects of Socrative on Learning Outcomes: A Case Study. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(3), 126-132.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2018). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dweck, C. S. (2020). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Fletcher, J. D., et al. (2019). Designing for Learning: The Role of the Designer in Online Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 30(4), 439-455.
- Gee, J. P. (2019). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gonzalez, M., & Simo, P. (2023). Game-based learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 184, 104480.
- Griffiths, M. D. (2020). The educational benefits of playing video games. *Education and Health*, 38(2), 61-64.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2019). **Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification**. *2014 47th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3025-3034). Ieee.
- Hattie, J. (2019). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heick, T. (2020). **The Benefits of Breakout EDU in the Classroom**. *TeachThought*. Retrieved from TeachThought.

- Kordaki, M., & Papadopoulou, P. (2020). The role of educational games in the promotion of mathematical problem-solving skills. *Educational Studies in Mathematics*, 103(3), 373-396.
- Kumar, S., et al. (2022). Personalized Learning through Technology: An Overview of Research Trends. *Journal of Educational Technology & Society*, 25(1), 90-100.
- Li, C., Chen, Y., & Liu, H. (2021). The impact of Kahoot! on student engagement: A case study. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(4), 415-433.
- Loiola, V. **A era exponencial exige: a gamificação na sala de aula e nos treinamentos corporativos**. Literare Books, 2020.
- López-Pernas, J., et al. (2021). An Adaptive Learning System Based on Reinforcement Learning for Mathematics Education. *Computers & Education*, 165, 104142.
- Melo, M. das G. A. (2024). **Uno metafórico: a gamificação como proposta para o ensino de metáforas na educação básica**. 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE.
- Moran, J. (2021). **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. Arco 43.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2018). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Silva, M. A. R. da, Alarcão, L. S. T., & Oliveira, T. H. B. de. (2024). Aprendizagem mediada por tecnologia: Perspectivas da neurociência sobre o ensino interativo. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 10(8), 630–640. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15062>.
- Squire, K. (2021). Video Games and Education: Designing Learning Experiences for the 21st Century. *Educause Review*, 56(3), 22-31.
- Vandercruysse, S., et al. (2019). Learning outcomes of game-based learning: A systematic review. *Educational Research Review*, 25, 100-116.
- Wang, F., et al. (2020). Improving student engagement with adaptive learning: A review of recent studies. *Computers & Education*, 148, 103792.
- Willis, J. (2018). *Research-Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and Classroom Teacher*. ASCD.
- Wong, K. Y., et al. (2023). An Adaptive Learning System Using Data Mining Techniques to Improve Student Performance. *Computers & Education*, 182, 104364.

Zarif, R. (2022). Classcraft: The Impact of Gamification on Students' Engagement and Learning Outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(4), 1-17.



DECOLONIALIDADE EM SALA DE AULA: ATIVIDADES DE IMERSÃO AFRO-BRASILEIRA À LUZ DA LEI 10.639/2003

DECOLONIALITY IN THE CLASSROOM: AFRO-BRAZILIAN IMMERSION ACTIVITIES IN LIGHT OF LAW 10.639/2003

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-20

Elane Barreto ¹
Letícia Jacopinelli ²
Yasmin Reis ³

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literaturas do Estado do Rio de Janeiro;

² Pós-graduanda (lato sensu) em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ;

³ Professora regente dos Anos Iniciais e da Educação Infantil dos municípios de Nova Iguaçu e Nilópolis.

RESUMO

O artigo aborda a implementação de práticas pedagógicas antirracistas no Programa de Residência Pedagógica da UFRRJ, com foco na Afro-brasilidade e Afro-hispanismo em escolas estaduais. O objetivo é mostrar como é essencial usar a sala de aula como espaço de reflexão crítica sobre o racismo, promovendo uma educação decolonial. A metodologia envolveu atividades com alunos da EJA, centradas na literatura de autores negros, como Carolina Maria de Jesus e Júlio Emílio Braz, cujas obras incentivaram o debate sobre questões raciais e identitárias. As atividades incluíram rodas de leitura, discussões e produção de textos, permitindo que os alunos se identificassem com os personagens e refletissem sobre suas próprias realidades. O trabalho também destaca a importância da oralidade, da ancestralidade e da corporeidade no processo de resistência e na construção de uma pedagogia antirracista. Conceitos como interseccionalidade e letramento racial crítico, além de outras contribuições, foram apresentadas a partir dos escritos de Crenshaw (2002), Fanon (1952; 2008), Quijano (2001/02; 2005) e Ferreira e Gomes (2019). Conclui-se que o Residência Pedagógica tem sido fundamental para a formação de professores e para a educação básica a partir da conscientização sobre questões raciais na sala de aula, alinhando-se à Lei 10.639/2003.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Educação decolonial. Interseccionalidade. Letramento racial. Ancestralidade.

ABSTRACT

The article addresses the implementation of antiracist pedagogical practices in the Programa de Residência Pedagógica at UFRRJ, focusing on Afro-Brazilian and Afro-Hispanic identity in public schools. The objective is to demonstrate the importance of using the classroom as a space for critical reflection about racism, promoting decolonial education. The methodology involved activities with adult education students (EJA), centered on the literature of black authors such as Carolina Maria de Jesus and Júlio Emílio Braz, whose works encouraged debate about racial and identity issues. The activities included reading, discussions, and text production, allowing students to identify with the characters and reflect on their own realities. The work also emphasizes the importance of orality, ancestry, and corporeality in the process of resistance and the construction of an antiracist pedagogy. Concepts such as intersectionality and critical racial literacy, as well as other contributions, were presented based on the writings of Crenshaw (2002), Fanon (1952; 2008), Quijano (2001/02; 2005), and Ferreira and Gomes (2019). It concludes that the Pedagogical Residency has been fundamental for the future teachers and for basic education by raising awareness of racial issues in the classroom, aligning with Law 10.639/2003.

Keywords: Programa de Residência Pedagógica. Decolonial Education. Intersectionality. Racial Literacy. Ancestry.

1. INTRODUÇÃO

Transformar o chão da escola e seu cotidiano em espaço efetivo de prática pedagógica antirracista sustentou o pilar do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), edição 2022-2024, por meio de seu Subprojeto: *Afro-brasilidade e Afro-hispanismo na escola: rotas para uma pedagogia antirracista*, em parceria com escolas estaduais da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro. As residentes Letícia Jacopinelli e Yasmin Reis, comprometidas com este projeto sob orientação da Professora Preceptora Elane Barreto dos Santos Ferreira - responsável em ministrar, na Educação Básica, aulas de Letramento de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura Brasileira -, vivenciaram e exerceram propostas pedagógicas vinculadas à reflexão crítica do uso da língua materna enquanto manifestação discursiva de uma identidade intersubjetiva sustentada, muitas vezes, por diversas práticas e comportamentos racistas e coloniais da sociedade brasileira. Com base nesta apropriação crítica, a sala de aula foi usada como espaço dialógico cujo fomento foi a construção de uma perspectiva e de ações coletivas por uma educação antirracista.

A parceria entre universidade e educação básica foi concretizada em práticas pedagógicas experienciadas com alunos de uma turma de Módulo IV da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano letivo de 2023; as atividades tiveram foco na Literatura identitária escrita por mãos negras, mais especificamente pelas mãos de Carolina Maria de Jesus, com a primeira parte de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), Conceição Evaristo, com o conto “Maria”, pertencente à obra *Olhos D'água* (2014), e, por fim, Júlio Emílio Braz, com a narrativa *Pretinha, eu?* (1997).

A permanência dessas obras no cotidiano da sala de aula e no entremeio dos debates gerados deveu-se e muito à escolha que a própria turma fazia em continuar lendo o que já havia sido iniciado como uma leitura-piloto experimental; ao final de cada dinâmica de roda de leitura, somava-se uma rodada de conversa, de debate, de reflexão e de propostas de uso da língua portuguesa escrita como registro argumentativo de posicionamentos críticos assumidos por uma educação antirracista. Os discentes, através da deflagração coletiva da imagem dos sujeitos negros brasileiros nas narrativas analisadas, puderam perceber os inúmeros vínculos identitários afins que, interseccionalmente, entrelaçavam estes personagens entre si, assim como eles próprios, os leitores que estavam interagindo com a

obra. Eles também identificaram ideologias, vivências e sentimentos dos personagens como sendo análogos aos já experienciados por esses; é importante elucidar que este processo de identificação não configura um encontro entre estritamente "mesmos", e sim um encontro entre sujeitos que se reconheçam em um espaço de pertencimento e memória e estejam dispostos a "multiplicar esse suposto mesmo" [FLORENCE, 1994; (FREUD, 1923)]. Desta forma, *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros* foram integrados à sala de aula ao inserirmos em nossas práticas pedagógicas a circularidade por meio da roda de leitura, a oralidade como manifestação livre de depoimentos sobre si e sobre outras pessoas vítimas do racismo à brasileira, o reencontro com a ancestralidade e com a territorialidade negra, o cooperativismo empático no diálogo entre as histórias contadas, e a corporeidade e musicalidade como provas vivas de resistência e resiliência, por exemplo. Nas palavras de GOMES (2005):

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando ênfase desproporcional à aquisição de saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... (Gomes, 2005, p. 154)

Imersas nessa rota por uma pedagogia antirracista, encontramos na Literatura Brasileira escrita por sujeitos negros e sobre negros, estes sendo protagonistas de sua escrita e de suas histórias, o grande alicerce para a construção de ações pedagógicas fundamentadas na episteme decolonial dos saberes, que represente resistência à colonialidade enquanto esta sendo

um sistema hierárquico de classificação dos saberes, locais e pessoas que vai além dos processos históricos de colonização, pois perpetua uma lógica de "opressão e inferiorização do outro que não seja o homem/heterossexual/branco/patriarcal/militar/capitalista/europeu" (QUIJANO, 2005)

Neste artigo, daremos enfoque ao trabalho realizado com a obra de Júlio Emílio Braz, *Pretinha, Eu?* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

5. CONHECIMENTOS EM DIÁLOGO

Para convidar os alunos a conhecerem a protagonista de Júlio Emílio Braz, denominada Vânia, foram imprescindíveis, à nível de base teórico-metodológica, os postulados de LUGONES (2014), principalmente sua sábia visão sobre a "tensão entre a subjetivação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, o senso mínimo de agência

necessário para que a relação oprimir → ← resistir seja ativa (...)", que proporcionou uma ampla visão acerca da posição decolonial, adotada por Vânia, que exercia pressão sobre as barreiras históricas impostas como sendo limites à sua identidade - por excelência, intersubjetiva -, objetivando de ir de encontro aos estereótipos coloniais que a fixam em uma posição de desprivilégio; não obstante, FANON (1952; 2008), ao falar sobre a epidermização do racismo, nos traz também contribuições bastante significativas sobre esta questão do lugar social - ou não-lugar social - de subalternização reservado para sujeitos negros pelo colonialismo e pela modernidade; a teoria de Frantz fundamenta a análise textual coletiva, envolvendo discentes e docente, para que seja possível que se construa uma opinião crítica sobre outros personagens na trama de Júlio Emílio Braz, que se encontram presos em "um processo de auto-ilusão, buscando falar, pensar e agir como branco, até o dia em que se depara novamente com o olhar fixador do branco. Neste momento, as máscaras brancas caem: "onde quer que vá, o preto permanece um preto". [FANON, 2008; (BERNARDINO-COSTA, 2016.)]

Além do exposto, a fim de promover a manutenção da sala de aula como sendo um solo fértil para a germinação de debates críticos, bem como de auxiliar na concepção macro da personagem autobiográfica de Carolina Maria de Jesus, uma mulher não só negra, como pobre - dissonante, desta forma, de duas categorias do espectro de uma elite branca e masculina que se pretende universal - é trazido, subjacente ao discurso docente, o conceito de interseccionalidade, oriundo originalmente da teoria de KRENSHAW (2002), pretendendo-se tornar familiar para o corpo discente um método de análise da história e da sociedade que enxergue as estratégias de interligação de opressões, projetadas pelo colonialismo, que, segundo QUIJANO (2001/02), controla ideologicamente "sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade".

6. A LEI 10.639/2003 NA PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: PRETINHOS, NÓS?

Como visto na seção anterior, essas propostas têm como finalidade a inserção de escritores afro-brasileiros nas aulas de Letramento de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura Brasileira com o objetivo de trazer um letramento racial crítico a partir de leituras, produções textuais, debates e atividades que envolvam a reflexão sobre questões raciais.

Com isso, a segunda parte deste trabalho aborda a atividade proposta pela preceptora Elane Barreto ao lado da residente Letícia Jacopinelli sobre a escritora Carolina Maria de Jesus

a partir da leitura da sua obra "Quarto de despejo: Diário de uma favelada", que relata as vivências de Carolina a partir dos seus escritos em um diário íntimo:

17 de maio. Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava discontente que até cheguei a brigar com meu filho José Carlos sem motivo.

...Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: é assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados.

Não houve briga. Eu até estou achando isto aqui monotono. Vejo as crianças abrir as latas de linguiça e exclamar satisfeitas

– Hum! Tá gostosa!

A dona Alice deu-me uma para experimentar. Mas a lata está estufada. Já está podre. (JESUS, 2004, p. 31)

Em seus escritos, Carolina Maria de Jesus retrata seu dia a dia, com todas as dificuldades vivenciadas por uma mulher, pobre e negra, além de ter filhos que dependem exclusivamente dela para sua criação. Além disso, Carolina também retrata a força, a coragem e a sensibilidade para enfrentar as diversidades que encontra pelo caminho. Assim, é importante ressaltar que a figura de Carolina nos traz à tona o conceito de interseccionalidade, que se refere à interconexão de diferentes formas de opressão, discriminação e desvantagem social que uma pessoa pode enfrentar simultaneamente, resultando em experiências únicas e complexas. Para Kimberlé Crenshaw – quem cunhou o termo -, interseccionalidade é

(...) uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 687).

Dessa forma, o conceito destaca a ideia de que as identidades sociais não são independentes umas das outras, e as pessoas podem ser afetadas por várias formas de discriminação ao mesmo tempo, como gênero, raça, classe social, orientação sexual, capacidade física, entre outros. Assim, a interseccionalidade visa entender como essas diferentes dimensões de identidade se entrelaçam e se influenciam mutuamente, moldando as experiências de vida das pessoas de maneiras complexas. Dessa forma, quando olhamos

para a vida de Carolina Maria de Jesus, uma escritora brasileira negra, pobre e favelada, podemos identificar claramente a presença de múltiplas dimensões interseccionais em sua experiência: Carolina Maria de Jesus viveu em uma das favelas mais precárias de São Paulo, o Canindé, e suas obras refletem não apenas as dificuldades econômicas enfrentadas pela população pobre, mas também as intersecções de raça e gênero em sua vida. Como mulher negra e pobre, Carolina experimentou não apenas a pobreza extrema, mas também o racismo estrutural e o sexismo. Suas reflexões e escritos oferecem um vislumbre das intersecções entre essas formas de opressão. Além disso, através de sua narrativa, podemos perceber como a pobreza, a discriminação racial e as expectativas sociais relacionadas ao gênero se entrelaçavam para moldar sua experiência de vida.

Ademais, a interseccionalidade nos convida a reconhecer as múltiplas camadas de identidade que moldam as experiências das pessoas e a compreender que as formas de opressão não são independentes umas das outras. No caso de Carolina Maria de Jesus, a interseccionalidade destaca como as diversas dimensões de sua identidade influenciaram sua trajetória, desafiando a visão simplista que enxerga apenas uma forma de opressão de cada vez.

Dessa maneira, ao introduzir uma escritora negra, considerada não-canônica, pobre e moradora de favela, juntamente com sua obra literária, na discussão em sala de aula, os estudantes conseguiram ponderar sobre questões raciais a partir de uma perspectiva interseccional e aprofundar-se nas concepções de suas identidades por meio de uma abordagem pedagógica que incorpora o letramento racial crítico, conforme preconizado pelo Residência Pedagógica. Portanto, fica evidente a importância desse diálogo no ambiente escolar.

A aplicação da atividade em sala de aula a partir da obra literária em questão revelou-se altamente interativa, e o conteúdo foi apresentado de maneira didática: foram realizadas exposições sobre a bibliografia de Carolina, leitura oral e coletiva sobre trechos do livro e debates sobre temas abordados na obra, como discriminação racial, desigualdades sociais, preconceito linguístico e variações linguísticas. O propósito da iniciativa foi atingido ao constatar que os alunos não apenas compreenderam a proposta, mas também participaram ativamente de todas as etapas, proporcionando uma troca de experiências e aprendizados coletivos. Ademais, muitos expressaram sentir-se representados por Carolina e sua escrita, destacando a necessidade de um ensino que considere a humanização dos alunos,

demonstrando que as realidades e contextos em que estão inseridos são relevantes e merecem ser valorizados. Isso reafirma a importância de um ensino sensível às individualidades, e o letramento racial crítico é um caminho para isso:

(...) o letramento racial crítico possibilita que a professora e o professor reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto de sala de aula e, a partir do momento que refletem a respeito, também permitem que seus alunos/os tenham consciência de sua própria identidade racial. (...) Ao trabalhar com letramento racial crítico, você possibilita que as pessoas se vejam e percebam a ausência de representatividade nos materiais e na mídia também. (FERREIRA; GOMES, 2019)

Dessa forma, abordar Carolina Maria de Jesus, assim como sua escrita, em sala de aula é essencial para promover a conscientização racial e identitária nos alunos, pois ela aborda de forma direta as experiências de uma mulher negra e pobre em um contexto social desigual - como pudemos refletir por meio do viés interseccional - além de reforçar a importância da construção e expressão da identidade, já que ela não apenas descreve as dificuldades enfrentadas, mas também destaca as nuances culturais e a riqueza das experiências vividas. Sua narrativa contribui para a formação da identidade coletiva ao apresentar histórias que refletem a diversidade intrínseca às experiências negras no Brasil. Isso é crucial para que as pessoas se reconheçam, se afirmem e celebrem suas próprias identidades. Assim, ao compartilhar suas vivências por meio da escrita, ela permite que outras pessoas em situações semelhantes se vejam representadas.

Em acréscimo, a escrita de Carolina desperta a atenção para as questões raciais, desafiando estereótipos e evidenciando as barreiras que as pessoas negras enfrentam, principalmente a mulher negra. Isso porque sua escrita proporciona uma visão multifacetada da vida de uma mulher negra nas favelas, permitindo que outros que compartilham contextos semelhantes encontrem uma voz que ecoe suas próprias experiências. Desse modo, a representatividade é essencial para empoderar comunidades, construir autoestima e romper com a invisibilidade histórica. Em acréscimo, Quarto de Despejo serve como uma ferramenta poderosa para a conscientização racial ao abordar explicitamente questões como o racismo, as discriminações raciais, as desigualdades sociais e as dificuldades enfrentadas por indivíduos negros no Brasil, contribuindo para uma compreensão mais profunda das estruturas sociais que perpetuam a injustiça racial.

Por fim, Carolina desafia estereótipos prejudiciais associados a pessoas negras e pobres. Ela humaniza as experiências, mostrando a complexidade das vidas individuais e

desmistificando generalizações a respeito da população negra. Essa desconstrução de estereótipos é essencial para criar uma compreensão mais precisa e justa das diversas realidades que coexistem em uma sociedade. Logo, sua escrita é uma fonte valiosa por abordar as nuances do racismo estrutural.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CRÍTICA AFROREFERENCIADA

Desse modo, o trabalho realizado através das obras supracitadas, que contam com toda a memória discursiva de diferentes sujeitos pretos, fez valer a proposta principal do subprojeto Afro-brasilidade e Afro-hispanismo na escola: rotas para uma Pedagogia Antirracista, do Programa Residência Pedagógica, que é justamente transportar a discussão decolonial-crítica, que visa conscientizar as massas sobre quem pode ter direito à identidade, cultura, meios de produção e segurança através do Estado, de um lugar de excepcionalidade discursiva para uma realidade de sustentação discursiva de toda e qualquer subjetividade atuante. O corpo discente tem direito de conhecer a própria história, a própria ancestralidade, e este movimento só é possível através de um movimento ainda maior de contra-hegemonia. Da mesma sorte, faz-se imprescindível que o corpo discente compreenda que o saber crítico construído e refletido não deve (e não pode) permanecer restrito às salas de aula contempladas, pois estas, ao representarem espaços não-alienantes, também configuram espaços de privilégio não alcançados por expressiva parcela de sujeitos também presos em mazelas invisíveis, mas palpáveis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a relevância do Programa Residência Pedagógica tanto para a sala de aula, quanto para a Formação de Professores, se mostra palpável, e é imprescindível que este projeto continue recebendo fomento monetário e reconhecimento do Estado para seguir a trilha de reconstrução de identidades, realidades e memórias subalternizadas violentamente pela colonialidade, afinal, há muitas Vânicas e Marias espalhadas pelos cantos das salas de aula, nutrindo aversão pelos seus corpos, pelas suas existências e pelas suas culturas.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são, essencialmente, direcionados à CAPES pelo apoio e incentivo ao programa Residência Pedagógica. Graças a essa fomentação, é possível promover uma formação docente mais qualificada, proporcionando experiências enriquecedoras tanto para residentes quanto para os estudantes envolvidos. Este apoio é fundamental para fortalecer a

educação básica e superior no Brasil. Além do mais, gostaríamos de agradecer infinitamente ao apoio dos coordenadores deste projeto, Viviane Antunes e Rafael Lázaro, que coordenaram o grupo com maestria, dedicação, amor, empatia, profissionalismo, conhecimento e muita confiança.

REFERÊNCIAS

BEIVIDAS, W; RAVANELLO, T. **IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO**: entre semiótica e psicanálise. Alfa, São Paulo. 2006.

BRASIL. **Lei 10639/2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: nov. 2023.

BRASIL. **Lei 11645/2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso: nov. 2023.

BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** (Série Diálogo) Editora Scipione, 1997.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, ano 10, nº 1/2002, pp. 171-188.

DIMENSTEIN, M. SILVA, G. N. DANTAS, C. MACEDO, J.P. LEITE, J. F. FILHO, A. A. **Gênero na perspectiva decolonial**: revisão integrativa no cenário latino-americano. UFRN. Revista Estudos Feministas. 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. **Letramento Racial Crítico**: Falta Representatividade Negra Em Materiais Didáticos E Na Mídia. Uniletras, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, jan/jun. 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143 – 154. Disponível: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2004.

LUGONES, M. Rumo a um Feminismo Decolonial. University of New York. Revista Estudos Feministas. Florianópolis. 2014.

CAPÍTULO XXI

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

THE IMPORTANCE OF CONTINUING TRAINING FOR TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC STUDY

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-21

Ana Paula de Sousa Barbosa Lima ¹
Claudinete dos Santos Sousa Silva ¹
Francisca Eliana Lima do Nascimento ¹
Jorge dos Santos Silva ²
Jairo Farias de Sousa ³
Vilma da Silva Souza ⁴

¹ Graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN

² Mestrando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) – UFMA.

³ Licenciado em Matemática – IFMA; Acadêmico em Letras - UEMA.

⁴ Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO

Este artigo, originado do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia das autoras principais, tem como objetivo analisar, à luz da literatura, os desafios enfrentados no trabalho docente e na formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa, de caráter bibliográfico, revisitou estudos e discussões teóricas sobre a implementação da educação inclusiva nas escolas, abordando as dificuldades encontradas pelos educadores, como a falta de formação continuada específica, a escassez de recursos pedagógicos e o suporte institucional insuficiente. Os principais achados revelam que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a inclusão, ainda há uma significativa lacuna na preparação dos professores, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, os estudos evidenciam a necessidade de políticas formativas mais robustas e estratégias de apoio que deem aos docentes os recursos e o conhecimento necessários para atender à diversidade presente em sala de aula. Assim, este artigo contribui para o entendimento das barreiras na prática educativa inclusiva, propondo reflexões e soluções para o aprimoramento da formação docente.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Desafios docentes.

ABSTRACT

This article, originating from the main authors' Pedagogy course completion work, aims to analyze, in the light of literature, the challenges faced in teaching work and teacher training from the perspective of inclusive education. The research, of a bibliographic nature, revisited studies and theoretical discussions on the implementation of inclusive education in schools, addressing the difficulties encountered by educators, such as the lack of specific continuing training, the scarcity of pedagogical resources and insufficient institutional support. The main findings reveal that, despite advances in public policies aimed at inclusion, there is still a significant gap in teacher preparation, which compromises the effectiveness of inclusive pedagogical practices. Furthermore, studies highlight the need for more robust training policies and support strategies that provide teachers with the resources and knowledge necessary to meet the diversity present in the classroom. Thus, this article contributes to the understanding of barriers in inclusive educational practice, proposing reflections and solutions for improving teacher training.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Teaching challenges.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como uma abordagem essencial para a promoção de uma escola verdadeiramente democrática, onde a diversidade é acolhida e respeitada. Este movimento busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas condições ou necessidades especiais, evitando a segregação e promovendo a igualdade de oportunidades. No entanto, a implementação da educação inclusiva apresenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente. De acordo com Mantoan (2015), a inserção dessa perspectiva nas escolas requer profundas adaptações em práticas pedagógicas, currículos e ambientes escolares, além de uma reestruturação nas instituições de ensino para que possam responder adequadamente à diversidade e assegurar condições favoráveis de acesso à educação. Dessa forma, a autora destaca que a educação inclusiva não é apenas uma mudança técnica, mas exige uma transformação das atitudes e práticas dos educadores, que devem aliar conhecimento técnico à sensibilidade e compromisso com a diversidade.

Dessa maneira, este estudo parte do seguinte questionamento: Quais são os desafios enfrentados no trabalho docente e na formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva, segundo a literatura? Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo analisar, à luz da literatura, os desafios enfrentados no trabalho docente e na formação de professores sob a perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa se desenvolve por meio de uma revisão bibliográfica, buscando mapear os principais obstáculos e identificar possíveis estratégias que possam contribuir para uma atuação docente mais qualificada e alinhada aos princípios da inclusão. Assim, espera-se que os resultados desta investigação ofereçam subsídios para o fortalecimento da educação inclusiva, contribuindo para a construção de uma escola mais preparada para acolher todos os alunos e promover seu pleno desenvolvimento.

Neste contexto, a formação continuada de professores emerge como um dos pilares para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva. A formação docente, especialmente aquela que ocorre ao longo da carreira, possibilita que os educadores atualizem seus conhecimentos e desenvolvam novas competências para lidar com a diversidade em sala de aula. Entretanto, muitos docentes ainda enfrentam lacunas em sua formação no que diz respeito ao atendimento de alunos com necessidades especiais, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas. Dessa forma, a investigação sobre os

desafios relacionados à formação continuada e suas implicações para a prática docente na perspectiva inclusiva se faz urgente, considerando a importância de preparar os professores para enfrentarem as demandas crescentes da educação contemporânea.

A relevância social desta pesquisa está na necessidade de uma escola inclusiva que atenda, de forma equitativa, a todos os estudantes, promovendo uma educação de qualidade e oportunidades iguais para indivíduos com diferentes capacidades. Em uma sociedade marcada pela diversidade, a escola inclusiva torna-se um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, compreender como a formação continuada pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas é um passo importante para a superação de barreiras que ainda persistem no ambiente escolar, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribui para o campo educacional ao oferecer uma análise crítica sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar e sobre a importância da formação continuada. Estudos recentes apontam que muitos docentes ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que reforça a necessidade de aprofundamento sobre essa temática. Ao propor uma análise bibliográfica sobre os desafios e estratégias relacionadas à formação docente na perspectiva inclusiva, este trabalho busca fornecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar futuras políticas educacionais e programas de formação continuada, beneficiando tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento dos estudantes.

2. METODOLOGIA

A pesquisa parte de um estudo qualitativo com base em uma pesquisa bibliográfica. Conforme pontua Gil (2019), a abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa é amplamente valorizada por sua capacidade de proporcionar uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos sociais. Dessa forma, esta abordagem se destaca por sua flexibilidade e pela ênfase na interpretação dos dados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências e caracteriza-se pela coleta e análise de dados não numéricos, como entrevistas, observações e análises de documentos.

Assim sendo, Gatti (2011) reforça essa perspectiva enfatizando que a pesquisa qualitativa é fundamental para captar a riqueza dos processos sociais e educacionais,

baseando-se na construção de conhecimento a partir da interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, valorizando as subjetividades e as particularidades dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Deste modo, partimos de uma pesquisa bibliográfica, que necessária para consolidar as reflexões apresentadas acerca do tema proposto, pois, conforme Lima e Miotto (2007), esse tipo de pesquisa oferece acesso a informações relevantes, análises de especialistas e descobertas importantes sobre o tema estudado, contribui para a construção do conhecimento e fornece a base teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica é necessária pois é um método que envolve a coleta, análise e interpretação de informações provenientes de fontes diversas, com o objetivo de fundamentar teoricamente um estudo e construir o marco teórico de qualquer investigação científica, permitindo que o pesquisador tenha acesso direto a tudo que foi escrito, falado ou registrado sobre o assunto específico.

Para tanto, realizou-se uma busca sistemática e a seleção de materiais em bases de dados como: Google Acadêmico, Science Electronic Library Online (SciELO – Biblioteca Científica Eletrônica Online), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Periódicos Capes e demais repositórios online. Desse modo, utilizou-se da leitura e revisão de livros acadêmicos, artigos científicos, teses, dissertações e revistas especializadas; reunindo as principais teorias, conceitos e abordagens acerca do tema pesquisado. Os dados foram analisados a partir da reflexão das unidades de sentido.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Neste tópico aborda-se os conceitos, os princípios e desafios da educação inclusiva e sobre como ela se diferencia da educação especial. Isso posto, discute-se também as políticas nacionais que fundamentam a inclusão escolar, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Sob esse viés, Neves, Rahme e Ferreira (2019, p. 03) discorrem que:

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) é veiculada tendo como eixo central a perspectiva de que as crianças com deficiência tivessem acesso à escola comum e não mais aos espaços considerados segregados, o que vem provocar questões e discussões em torno da definição do atendimento a esse público.

Segundo os autores Nunes, Saia e Tavares (2015), a Declaração de Salamanca ampliou a ideia de necessidades educativas específicas para incluir qualquer aluno que necessitasse de

adaptações escolares para atender suas condições e facilitar sua escolarização. A educação inclusiva, conforme essa visão, enfatiza que não apenas alunos com deficiência enfrentam dificuldades de inserção nos espaços escolares. A partir deste marco, a educação inclusiva se popularizou, evoluindo da educação especial para uma nova concepção de educação, onde a escola precisou incluir todos os alunos, não apenas os “especiais”.

Para Nunes, Saia e Tavares (2015), a noção de educação inclusiva simplesmente não substitui a concepção de educação especial, uma vez que a educação inclusiva se originou das lutas e bandeiras da educação especial e que ampliou a perspectiva para uma educação democrática acessível a todos. Por conseguinte, convém pontuar que a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco importante na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, haja vista que esta legislação estabelece diretrizes fundamentais para assegurar a plena inclusão e participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de condições com as demais (Mazzotta, 2016).

De acordo com Sasaki (2017), a Lei nº 13.146/2015 promoveu uma mudança de paradigma ao reconhecer a capacidade legal plena das pessoas com deficiência, assegurando-lhes autonomia e independência. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão reflete um avanço legislativo e social, comprometido com a promoção da igualdade e a valorização da diversidade humana. Dessa forma, a implementação desta lei é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, pois prevê a eliminação de barreiras que impedem a inclusão das pessoas com deficiência. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão reflete um comprometimento com a promoção da igualdade e a valorização da diversidade humana (Mendes, 2018).

Partindo desse contexto, Mantoan (2015) ressalta que a educação inclusiva representa um movimento global que objetiva garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, levando em consideração suas particulares e singularidades nos ambientes educacionais regulares. Vale destacar que o conceito de inclusão vai além da simples inserção física dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, pois é uma prática social assegurada por lei que busca promover a equidade, a valorização da diversidade e a eliminação dos obstáculos que possam dificultar a plena participação desses estudantes no processo educativo.

No Brasil, esse conceito tem sido amplamente discutido e implementado, buscando-se promover uma educação acessível para todos. Diante dessa perspectiva, a inclusão não objetiva apenas a presença e matrícula desses alunos nas escolas regulares, como também objetiva uma transformação desses ambientes escolares para que esse público de alunos tenha suas necessidades atendidas. Nas palavras de Mantoan (2005, p. 14), inclusão:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

É sabido que a educação inclusiva se baseia em princípios fundamentais de igualdade, diversidade e justiça social (Mantoan, 2005). Consoante a este pensamento, a implementação da educação inclusiva perpassa por diversos desafios, entre eles, destaca-se a necessidade de formação continuada para que os docentes saibam como lidar e agir diante da diversidade em sala de aula, uma vez que Neves, Rahme e Ferreira (2019) elucidam que muitos educadores ainda não se sentem preparados para trabalhar com alunos desse segmento, devido à falta de formação específica e falta de qualificação. Nesse mesmo sentido, Araujo (2015) afirma que a acessibilidade é também um dos principais entraves para a efetivação da inclusão escolar, pois muitas escolas ainda não estão devidamente equipadas para receber alunos com diferentes tipos de deficiência.

Outro desafio observado é a resistência que se manifesta por meio de preconceitos e estigmas enraizados na comunidade escolar, até mesmo pelos próprios professores. Em conformidade com Cunha (2016), a mudança de mentalidade é fundamental para que a inclusão aconteça de forma efetiva, pois não basta apenas a legislação; é necessário um compromisso ético e moral com a inclusão.

Portanto, a educação inclusiva no Brasil é um imperativo moral e legal e apresenta uma série de princípios que garantem a igualdade de oportunidades e condições para todos os alunos, independentemente do nível de ensino em que estes se encontram. Assim, embora existam desafios na sua implementação, como a insuficiência de formação continuada, a adaptação da infraestrutura, currículos escolares e a mudança de atitudes, as perspectivas de uma educação inclusiva são promissoras. Com isso, a continuidade dos esforços e o compromisso com a inclusão são essenciais para superar os desafios e fortalecer a cultura de um sistema educacional que seja verdadeiramente justo e inclusivo (Mazzotta, 2016).

4. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É notório que a implementação da educação inclusiva em escolas públicas no Brasil enfrenta uma série de desafios que vão desde a estrutura física das escolas até questões relacionadas à docência e à cultura escolar, como já observado. Neste tópico, explora-se os notáveis desafios enfrentados pelos professores na introdução da educação inclusiva. Inicialmente, infere-se a necessidade de discussão acerca da falta de recursos, o apoio insuficiente, a resistência à mudança e as dificuldades de adaptação curricular.

Para tanto, Rosin-Pinola e Del Prette (2014) apontam que os desafios para a educação inclusiva nas escolas públicas vão desde a carência de uma formação docente adequada até a carência de materiais pedagógicos adaptados. Nessa perspectiva, um dos principais desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva é a inadequação da estrutura física das escolas, muitas escolas públicas no Brasil não estão preparadas para receber alunos com deficiência, pois não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados, salas de recursos e outros recursos necessários para garantir a acessibilidade (Costa *et al.*, 2018). Logo, essa falta de infraestrutura adequada pode dificultar a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência.

Convém ressaltar que a falta de recursos materiais e humanos também é um desafio presente na implementação da educação inclusiva, muitas escolas públicas enfrentam dificuldades para contratar profissionais especializados, como professores de apoio, intérpretes de Libras e técnicos em educação especial, além de não contarem com os recursos necessários para adquirir materiais didáticos adaptados e equipamentos de acessibilidade e isso de fato pode comprometer a qualidade do atendimento oferecido a esse alunado (Costa *et al.*, 2018).

Outro desafio comum e que também merece atenção é a falta de qualificação profissional dos professores para atuarem em uma sala de aula totalmente heterogênea. De acordo com os preceitos de Diniz e Souza (2018), muitos professores não receberam uma formação adequada em educação inclusiva durante sua formação inicial e, portanto, não se sentem preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência e esse contratempo pode resultar em práticas pedagógicas excludentes e na reprodução de estigmas e preconceitos em relação à deficiência.

Como já discutido anteriormente, a resistência por parte de alguns profissionais da educação, da família e da comunidade escolar no geral, também se apresenta como um desafio a ser enfrentado. Para isso, Cunha (2016) ressalta que a cultura escolar muitas vezes é permeada por concepções tradicionais e excludentes sobre educação e deficiência, o que pode dificultar a aceitação e a implementação do processo de inclusão. Dessa forma, para superar essas resistências urge a necessidade de uma mudança de mentalidade e a promoção de uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora.

Com isso, depreende-se que os desafios da implementação da educação inclusiva em escolas públicas no Brasil são complexos e perpassam por diferentes épocas, que envolvem questões estruturais, pedagógicas e culturais. Assim, superá-los requer um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, professores, alunos e comunidade em geral. É fundamental investir na adequação da infraestrutura das escolas, na formação e capacitação dos professores, na conscientização da comunidade escolar e na promoção de uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e o respeito aos direitos humanos (Diniz; Souza, 2018).

5. IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE

Neste tópico é enfatizado e discutido sobre como a formação continuada influencia diretamente a prática inclusiva, discutindo por meio de estudos que demonstram a correlação entre a qualidade da formação dos professores e o sucesso da implementação da educação inclusiva. Partindo desse contexto, nos últimos dez anos, diversos estudos e pesquisas de autores nacionais e internacionais têm destacado os impactos positivos dessa prática na capacitação de docentes e promoção de uma educação inclusiva e eficiente.

Dentro desse cenário, a formação continuada oferece aos professores a oportunidade de atualizar seus conhecimentos e desenvolver novas habilidades pedagógicas que são essenciais para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Corroborando com Santos *et al.* (2022), a formação continuada proporciona aos educadores um ambiente de aprendizado contínuo, onde podem refletir sobre suas práticas e buscar soluções colaborativas para suprimir os empecilhos subsequentes da educação inclusiva.

Os estudos realizados por Rosin-Pinola e Del Prette (2014) apontam que professores bem-preparados são mais capazes de adaptar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade dos alunos, melhorando os resultados educacionais e o ambiente escolar, os autores ainda discorrem que a formação continuada não apenas aprimora as habilidades

técnicas dos docentes, como também contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Partindo do ponto de vista de Santos *et al.* (2022, p. 04):

A formação continuada proporciona ao docente a reflexão da sua prática pedagógica, troca de experiência que pode colaborar para a melhoria da ação do professor no processo do ensino aprendizagem em uma perspectiva de teoria e prática, principalmente, em tempos desafiadores, pelo qual estamos passando, dessa forma, as conexões com a formação continuada é de suma importância no auxílio do ensino e da aprendizagem.

Conforme discutido por Imbernón (2005), a formação continuada tem um impacto direto na melhoria da prática docente, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular e ao uso de estratégias pedagógicas diferenciadas. Assim, observa-se que os professores que recebem formação continuada estão mais aptos a elaborar planos de ensino que considerem as particularidades dos alunos com deficiência, promovendo a oportunidade de aprendizagem para todos.

No que diz respeito a qualidade da formação continuada, Novais (2010, p.192) propõe o questionamento: “Quais elementos devem fazer parte de um processo de formação docente com vistas ao desenvolvimento da educação inclusiva?”. Posto isso, Lima e Santos (2020) ressaltam a necessidade de um enfoque prático, ou seja, onde os professores não fiquem presos somente ao conhecimento teórico e possam aplicar o conhecimento adquirido em situações reais da sala de aula.

Dessa forma, baseado nos estudos de Imbernón (2005), Novais (2010) e Maciel (2022), infere-se como impactos positivos da formação continuada: atualização, desenvolvimento e melhoria das habilidades e estratégias pedagógicas; a mudança de atitudes em relação à inclusão; adaptação curricular; promoção de uma cultura escolar inclusiva; desenvolvimento profissional contínuo, entre outros fatores.

Em suma, faz-se imperativo que políticas educacionais e institucionais continuem a investir em programas de formação continuada que sejam abrangentes e acessíveis a todos os docentes, independentemente da região ou da instituição em que atuam. Entretanto, embora haja um reconhecimento crescente da importância da formação continuada para professores, ainda existem desafios sociais, culturais e políticos relacionados ao acesso e à qualidade desses programas em diversas regiões do Brasil e que precisam ser repensados e solucionados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de educação inclusiva e os desafios enfrentados na sua implementação, com foco no impacto da formação continuada dos professores para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Considerando as discussões apresentadas ao longo do trabalho, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado, pois exploramos os principais marcos teóricos e legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão, além de aprofundar as questões práticas que envolvem essa temática.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a educação inclusiva se distingue da educação especial, não apenas pela inclusão de alunos com deficiência, mas também por ampliar o conceito de necessidades educativas, englobando qualquer aluno que necessite de adaptações para ter sucesso escolar. Esse enfoque reflete um avanço social e legislativo, mas a prática ainda encontra barreiras significativas, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a resistência cultural e a insuficiente formação docente. Essas questões foram amplamente discutidas e demonstram que, embora a legislação avance, a sua implementação efetiva exige um compromisso ético e moral por parte de toda a comunidade escolar.

Os desafios para a consolidação de uma escola inclusiva são amplos e complexos, variando desde a infraestrutura até a formação dos profissionais. A falta de formação continuada específica e adaptada para os docentes, a inadequação física das escolas e a resistência cultural a novas concepções educacionais continuam sendo entraves significativos. No entanto, como explorado, a formação continuada se destaca como uma solução eficaz para superar muitos desses obstáculos, promovendo uma prática docente mais consciente, adaptada e inclusiva. Professores bem formados tendem a adaptar melhor suas práticas, refletindo de forma crítica sobre suas ações e criando estratégias que garantam a inclusão de todos os alunos.

Assim, apesar dos desafios mencionados, este trabalho reafirma a necessidade de fortalecer políticas de formação continuada para os educadores, além de investir na conscientização da comunidade escolar. A formação contínua, ao lado da adaptação curricular e de infraestrutura, é um dos pilares para promover uma escola que valorize a diversidade e garanta igualdade de condições para todos. Somente com um esforço conjunto de todas as partes envolvidas será possível construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada

aluno, independentemente de suas necessidades, possa se sentir valorizado e ter sucesso em sua trajetória escolar.

Em suma, a pesquisa confirmou que a educação inclusiva é mais do que uma obrigação legal; é um compromisso ético com a diversidade humana e a justiça social. A inclusão deve ser vista não somente como um direito dos alunos, mas como uma responsabilidade coletiva da sociedade. Assim, as inquietações sobre como efetivar a inclusão nas escolas brasileiras continuarão a existir, mas este estudo contribui para o avanço das reflexões e ações necessárias para enfrentar tais desafios.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. H. S. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade – PPGEISU. Salvador, 2015.
- COSTA, B. A.; ET AL. A Educação Especial Brasileira: avanços e retrocessos na educação de alunos com necessidades educacionais especiais à luz da legislação brasileira. **Revista com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, vol. 5, no. 1, 2018, pp. 196–201. Disponível em: periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/355. Acesso em: 10 jun. 2024.
- CUNHA, A. E. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DINIZ, F. E.; SOUZA, B. V. **Educação Inclusiva: desafios e possibilidades**. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Rio Grande do Norte, 2018.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, P. G.; SANTOS, J. M. O. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, v. 1, n. 1, p. 63–70, 2020. DOI: 10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p63-70. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis Florianópolis** v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

- MACIEL, E. S.; ET AL. **Importância da formação dos professores no processo inclusivo**. Universidade São Francisco. Curso de Pedagogia. Itatiba, 2022.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola. Maio, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MAZZOTTA, M. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- MENDES, Ê. J. C. **Inclusão Escolar: Processos e Práticas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2018.
- NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 09 junho de 2024.
- NUNES, S. D. A S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência E Profissão**, 35(4), 1106–1119. (2015). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acesso em: 10 junho 2024.
- ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341–356, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS#>. Acesso em: 17 jun. 2024.
- SANTOS, C. C. ET AL. **O impacto da formação continuada na prática pedagógica**. CONEDU: Escola em tempos de conexões - Volume 03, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-3>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2017.

CAPÍTULO XXII

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO: FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

INCLUSIVE EDUCATION IN FOCUS: CONTINUING TRAINING AND THE CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-22

Maria de Deus Linhares da Costa ¹

Luciana dos Santos Vieira ¹

Sandra Oliveira da Silva ¹

Jorge dos Santos Silva ²

Jairo Farias de Sousa ³

Vilma da Silva Souza ⁴

¹ Graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN

² Mestrando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) – UFMA.

³ Licenciado em Matemática – IFMA; Acadêmico em Letras - UEMA.

⁴ Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO

O presente estudo é fruto da pesquisa de conclusão de curso das acadêmicas autoras e tem como objetivo geral de identificar como a formação continuada pode melhorar a prática docente e promover uma educação inclusiva de qualidade. Sob esse viés, a metodologia utilizada envolveu a abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores selecionados da rede pública de ensino de Buriticupu - Ma. Com isso, os principais resultados encontrados indicam que a formação continuada é primordial para o desenvolvimento de práticas inclusivas, contudo, os professores enfrentam barreiras significativas, como a falta de recursos e apoio institucional inadequado. Assim sendo, as conclusões apontam que, apesar dos desafios, a formação continuada tem um impacto positivo na capacitação dos docentes, contribuindo para a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. Portanto, este estudo destaca a necessidade de políticas educacionais que garantam a formação específica e continuada para todos os educadores, no sentido de promover uma cultura de inclusão e equidade no ambiente escolar, respeitando as diferenças e condições dos alunos.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Inclusiva. Desafios Docentes.

ABSTRACT

The present study is the result of the academic authors' course completion research and its general objective is to identify how continuing education can improve teaching practice and promote quality inclusive education. Under this bias, the methodology used involved a qualitative approach, with semi-structured interviews applied to teachers selected from the public education network in Buriticupu - Ma. Therefore, the main results found indicate that continued training is essential for the development of inclusive practices, however, teachers face significant barriers, such as a lack of resources and inadequate institutional support. Therefore, the conclusions indicate that, despite the challenges, continuing education has a positive impact on the training of teachers, contributing to the effective inclusion of students with disabilities. Therefore, this study highlights the need for educational policies that guarantee specific and continued training for all educators, in order to promote a culture of inclusion and equity in the school environment, respecting the differences and conditions of students.

Keywords: Continuing Training. Inclusive Education. Teaching Challenges.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva caracteriza-se como uma importante abordagem educacional que objetiva a garantia de igualdade de oportunidade e aprendizagem aos discentes em qualquer segmento e instituição escolar, independentemente de suas necessidades ou condições. Posto isso, uma formação efetiva e pertinente dos profissionais da educação faz-se essencial para que a implementação da educação inclusiva aconteça de forma efetiva nas escolas (Mantoan, 2015). No contexto das escolas públicas, a implementação da educação inclusiva tem apresentado desafios para os educadores, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender a uma diversidade crescente de estudantes com deficiências.

Sob esse viés, as adversidades enfrentadas pelos educadores na atuação na educação inclusiva geralmente relevam-se em desafios como: a falta de formação específica e continuada, a escassez de recursos didáticos, apoio institucional e pedagógico insuficiente, a resistência por parte de muitos profissionais, entre outros, conforme pontua Carvalho (2005), e essas barreiras acabam comprometendo a efetivação do ensino inclusivo e o pleno desenvolvimento desses estudantes no processo de aprendizagem. Desse modo, faz-se necessário investigar esses desafios para que se possa desenvolver estratégias e políticas educacionais que promovam e objetivem uma prática inclusiva efetiva, contribuindo para o aprimoramento de uma educação mais justa e igualitária.

Partindo dessa conjuntura, a educação inclusiva tem se tornado um eixo central nas políticas educacionais contemporâneas, visando garantir a equidade e a qualidade do ensino para todos os estudantes, apesar de suas diferenças individuais. Diante dessa perspectiva, a relevância de se investigar os impasses e desafios encarados pelos professores na implementação da educação inclusiva reside na necessidade de compreender as barreiras que impedem a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, pois, segundo o Censo Escolar (INEP, 2020), apenas 37% dos professores no Brasil recebem formação específica para lecionar com alunos que necessitam de apoio educacional diferenciado, o que revela que há uma grande lacuna na preparação docente.

Como ponto de investigação científica, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: “Qual a importância da formação continuada e como ela pode ser aprimorada para superar os desafios enfrentados pelos educadores na implementação da educação inclusiva em escolas públicas de Buriticupu - MA?”. Como isso, este questionamento se insere em um

contexto mais amplo de preocupações acerca da educação inclusiva no município supracitado. Destarte, Gil (2019) ressalta a relevância de uma definição precisa do problema de pesquisa para orientar todas as etapas da investigação.

Para tanto, esta pesquisa parte do objetivo geral de investigar a importância da formação continuada para a docência na implementação da educação inclusiva, identificando os principais desafios presenciados pelos professores e as estratégias utilizadas para superar esses desafios no município de Buriticupu - MA.

Ao investigar as barreiras enfrentadas no município de Buriticupu - MA, este estudo pretende mapear os principais obstáculos e oferecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar a elaboração de políticas e ações formativas mais eficazes. A partir dessa visão, espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento de uma educação mais equitativa e inclusiva, na qual todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam ter garantido seu direito à aprendizagem plena e significativa.

2. A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este tópico discute a importância da formação para professores na educação inclusiva. É notória a importância de uma análise acerca da necessidade de se discutir a relevância e as políticas que regem a formação continuada, destacando as lacunas existentes e as competências necessárias para a efetivação da prática inclusiva. Inicialmente, “por formação continuada ou contínua entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial” (Cavalcante, 2007, p. 56).

Convém pontuar que a proposta de uma formação continuada emerge da reflexão e necessidade sobre as práticas docentes. Tal prerrogativa é um direito preponderante de todos os profissionais que lecionam em qualquer instituição de ensino. Isso posto, esse direito é legalmente assegurado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que em seu artigo 62º, parágrafo 1º, estabelece 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”.

Por conseguinte, Viana (2017) propõe que a formação continuada tem como função atualizar e expandir o campo de atuação e a área de competência dos professores, atendendo às necessidades do sistema educacional. Dessa forma, isso pode aprimorar o desempenho e

o trabalho dos docentes e contribuir significativamente para o aprendizado dos alunos e para a melhoria de todo o ambiente escolar.

Nesse contexto, a formação continuada desempenha um papel extremamente necessário, pois os professores são os principais agentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. De acordo com Mendes (2004), a formação de profissionais para a educação inclusiva deve ser contínua e articulada com as práticas pedagógicas cotidianas, promovendo reflexões sobre as experiências vividas em sala de aula. Corroborando com essa vertente, Miskalo, Cirino e França (2023) enfatizam que a formação continuada inclusiva deve ir além do conhecimento teórico, incorporando estratégias práticas e colaborativas que preparem os professores para a atuação dentro e fora da escola.

Segundo Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla”. Vale salientar que, na visão de Carvalho (2005), a formação inicial e continuada dos professores precisa ser repensada para incluir conteúdos e práticas pedagógicas que preparem os educadores para atender alunos com diferentes tipos de deficiência.

Nesse sentido, Maciel *et al.* (2022, p. 14) dissertam que:

A formação adequada dos professores assegurará que os alunos com necessidades especiais tenham professores mais preparados e especializados, que consiga auxiliá-los. O sistema de ensino deve também assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Cabe também a reflexão de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente.

É válido ressaltar, na visão de Mantoan (2005), que a inclusão escolar depende diretamente do conhecimento e da preparação dos educadores. A autora ainda afirma que a qualificação formativa desses profissionais deve proporcionar saberes teóricos e práticos que permitam compreender as especificidades dos alunos e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para atendê-los. Sob essa conjuntura, a formação continuada é fundamental para que os professores se atualizem e aprimorem suas práticas pedagógicas, tornando-se capazes de vivenciar e contornar os desafios decorrentes da educação inclusiva. Assim, a formação continuada deve ser vista como um processo permanente de desenvolvimento profissional (Carvalho, 2005).

Nessa perspectiva, Imbernón (2005) indica que a formação continuada de professores precisa ser considerada como uma importante fonte de investimento na educação básica, pois este processo de qualificação garante e assegura a atuação de docentes mais instruídos e preparados para lecionar com diferentes alunos e diferentes níveis de aprendizagem. Conforme exposto por Novais (2010), a formação continuada objetiva a garantia de uma educação melhor e de qualidade para os discentes e precisa acontecer de forma contínua e ininterrupta, pois a aprendizagem e a inclusão serão efetivas e os resultados positivos serão evidentes.

No tocante aos impasses presentes na formação docente, um dos maiores desafios para a inclusão é a preparação inadequada dos professores durante a formação inicial. Com base nisso, Bueno (2011) chama atenção para o fato de que muitos cursos de formação de professores ainda não incluem, de maneira satisfatória, conteúdos relacionados à educação especial e inclusiva, o que resulta em profissionais despreparados para atuar em contextos inclusivos. Desse modo, isso evidencia a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura para que contemplem essa temática de maneira mais abrangente.

Ademais, a formação continuada é uma prática social que demanda importância devido também à resistência dos próprios educadores em relação a inclusão, e entra como uma solução para preencher as lacunas deixadas pela insuficiência da formação inicial, uma vez que muitos professores ainda possuem preconceitos e estereótipos em relação aos alunos com deficiência, o que pode dificultar a implementação da inclusão (Mendes, 2004). Posto isso, torna-se imperativo superar essas resistências e esses casos exigem uma formação que promova a sensibilização e a conscientização dos educadores sobre a importância da educação inclusiva.

Diante desse obstáculo educacional, um dos caminhos apontados por Mazzotta (2016) é a integração de disciplinas específicas sobre educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura. O autor ainda sugere que a inserção de conteúdos sobre inclusão e estratégias pedagógicas adaptativas nos cursos de formação inicial pode contribuir para a preparação e qualificação dos futuros professores (Mazzotta, 2016).

Sob esse olhar, a qualificação profissional promovida pela formação continuada é indispensável para todas as áreas de atuação, haja vista que aprender novos e diferentes métodos, conceitos, técnicas de aperfeiçoamento, novidades e inovação e adquirir novas experiências faz com que o profissional consiga entregar resultados positivos. Portanto,

“busca-se, na experiência do professor e no que ele sabe dizer sobre a sua prática, um momento para ouvir, refletir e também propor momentos em que a formação inicial e continuada esteja unida à prática não como um complemento, mas como duas partes indissociáveis” (Heinz; Koerner, 2013, p. 81).

3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, utilizou-se de uma abordagem metodológica integrando a abordagem qualitativa com a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Posto isso, o estudo foi conduzido por meio de um roteiro de entrevista aplicado aos professores de cinco escolas públicas selecionadas em Buriticupu - MA, a fim de coletar dados sobre suas experiências e percepções relacionadas à educação inclusiva e formação continuada.

Nesse sentido, aplicou-se o método qualitativo para obter uma visão geral das percepções e dificuldades vistas pelos professores no contexto da educação inclusiva, pois, segundo Minayo (2019), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para investigar fenômenos sociais complexos, onde o pesquisador busca entender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno estudado.

Por conseguinte, a pesquisa de campo tornou-se indispensável, uma vez que, de acordo com Ludke e André (2017), este tipo de pesquisa é uma etapa importante do processo de investigação científica, pois possibilita a coleta de dados diretamente do contexto em que os fenômenos ocorrem, garantindo maior validade e confiabilidade aos resultados. Nesse mesmo viés, a pesquisa de campo é essencial para a obtenção de dados que permitam uma compreensão mais profunda, detalhada e contextualizada do fenômeno investigado.

A pesquisa foi realizada no município de Buriticupu - Ma e teve como público-alvo professores que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior nessa região. Isso posto, a pesquisa foi realizada com professores das escolas: Jardim de Infância Abelhinha, U. I. Juscelino Kubitschek, U. I. Simar Pereira Pinto, C. E. Dr. Fernando Castro e IFMA - Campus Buriticupu, contando com uma amostra de 7 (sete) participantes. O foco principal destinou-se especificamente aos professores que trabalham e encontram dificuldades na implementação da educação inclusiva no seu campo de trabalho, bem como professores que passam por desafios em relação à falta de formação necessária para lidar com essa demanda. Para isso, adotou-se a entrevista semiestruturada.

Os dados coletados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, que permite identificar, categorizar e interpretar os temas emergentes dos dados qualitativos (Bardin, 2011). A análise seguiu as seguintes etapas: transcrição integral das respostas e discussões levantadas pelos respondentes e interpretação e codificação dos dados à luz do referencial teórico e do problema de pesquisa. Posteriormente, realizou-se a discussão da pesquisa por meio da construção de debates e levantamentos de informações que sintetizam os principais dados coletados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para tanto, a pesquisa culmina em uma discussão integrada que relaciona os resultados encontrados com a literatura existente, proporcionando a compreensão do tema em questão a partir de uma interpretação criteriosa e sistemática. Assim, utiliza-se os termos Professor (a) A, Professor (a) B, Professor (a) C e assim sucessivamente, para nomear os respectivos respondentes e preservar a identidade dos mesmos.

Como primeiro questionamento, os entrevistados foram direcionados a responder à pergunta: “O que você entende por educação inclusiva?”. Para contextualizar essa indagação, Mantoan (2015) define a inclusão escolar como um processo dinâmico, contínuo e permanente que implica mudanças no sistema educacional como um todo, para que ele se torne acolhedor e flexível a todos os alunos. Diante dessa concepção, esta pergunta foi aplicada com o intuito de explorar a percepção dos professores sobre o que eles julgam ser educação inclusiva. Logo, obteve-se as seguintes respostas:

Professora A: “A educação inclusiva para mim é a inclusão de todas as crianças com suas capacidades diferentes e especiais.”;

Professora B: “É aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.”;

Professora C: “É o processo que assegura a excelência educacional para cada aluno, respeitando a diversidade e atendendo a cada aluno a partir de suas capacidades e necessidades.”;

Professora D: “A inclusão deve fazer parte da nossa rotina, principalmente em sala de aula, envolver todas as crianças é um processo árduo, mas que precisa ser realizado.”;

Professor E: “Refere-se a um modelo de educação que busca garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições pessoais, sociais, econômicas e culturais. Ou seja, não se limita apenas na garantia do acesso físico às escolas, mas busca acima de tudo

adaptar os métodos de ensino, os materiais didáticos e o ambiente escolar para atender às necessidades de cada aluno.”;

Professor F: “Compreendo que a educação inclusiva é o caminho que dá acesso e fornece oportunidades para que os alunos com deficiências possam participar ativamente de atividades educacionais que antes lhes eram negadas, sendo respeitados, orientados e acolhidos por todo o corpo escolar.”;

Professor G: “Educação inclusiva é um corpo de conhecimentos teóricos e práticos que objetiva garantir a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas ou diferenças individuais. Para tanto, deve haver a adaptação de currículos, métodos de ensino e ambientes escolares para atender às diversas necessidades dos estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades.”.

Nesse sentido, observa-se que as respostas dos professores entrevistados sobre a compreensão de educação inclusiva revelam uma diversidade de entendimentos que, apesar de suas variações, convergem para a centralidade da inclusão e do respeito às diferenças. Isso posto, a Professora A e a Professora D enfatizam a necessidade de inclusão de todas as crianças, destacando a inclusão como um processo cotidiano e essencial e essa visão é apoiada por Mantoan (2015), que argumenta que a inclusão escolar não é um projeto alternativo, mas uma transformação fundamental das práticas educacionais para acolher a diversidade.

Na sequência, as concepções das Professoras B e C acrescentam a importância da qualidade do ensino e a adaptação às necessidades individuais dos alunos, refletindo a necessidade de um ambiente educacional que se adapte às capacidades e necessidades dos estudantes. Com isso, esse entendimento é consistente com a perspectiva de Glat e Blanco (2007), que defendem uma educação inclusiva integrada dentro do contexto inclusivo, promovendo um ambiente educativo que valorize as potencialidades individuais de cada aluno. Além disso, as respostas dos Professores E, F e G expandem essa compreensão, apontando para uma visão mais ampla da educação inclusiva que abrange não apenas o acesso físico, como também a adaptação de métodos de ensino, materiais didáticos e o ambiente escolar.

Dito isso, verifica-se que o Professor E ressalta a importância de garantir acesso, participação e aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais, sociais, econômicas e culturais. Esse ponto de vista é alinhado com Carvalho (2005), que explica que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma prática que envolve a reformulação dos métodos de ensino e a criação de um ambiente educacional acessível a todos os alunos. Outrossim, o Professor F, por sua vez, destaca a

necessidade de respeito, orientação e acolhimento por parte de toda a comunidade escolar e o Professor G chama atenção também para a necessidade de adaptação de currículos, métodos de ensino e ambientes escolares, aspectos essenciais para a efetivação da inclusão escolar, conforme enfatiza Mantoan (2015).

Dessa forma, as elucidações coletadas sugerem que, embora haja uma compreensão comum da educação inclusiva como um processo que visa a inclusão e o respeito às diferenças, há também uma variação significativa nas ênfases e nos detalhes sobre como essa inclusão deve ser implementada. Sendo assim, a diversidade de respostas aponta para a necessidade de uma formação docente que capacite os professores a entenderem e implementarem práticas inclusivas de forma efetiva.

Portanto, Glat e Blanco (2007) chamam atenção para a importância da formação dos educadores para o sucesso da educação inclusiva, pois eles são os agentes principais na criação de um ambiente que valorize e promova a diversidade. Com isso, essa formação deve incluir não só o entendimento teórico da inclusão, bem como a capacitação prática para adaptar o ensino às necessidades dos alunos, garantindo assim uma educação de qualidade para todos.

Sob esse mesmo direcionamento, solicitou-se dos entrevistados respostas para a indagação: “Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos que necessitam de educação inclusiva?”. Esta terceira pergunta ajuda a identificar as dificuldades práticas que os professores enfrentam ao integrar alunos com necessidades especiais em suas turmas. Por outra perspectiva, a respectiva questão leva a refletir sobre como esses desafios podem induzir os professores a buscarem mais conhecimento e habilidades específicas, promovendo seu desenvolvimento profissional. Abaixo registra-se as informações alcançadas:

Professora A: “Na maior parte é a falta de apoio dos pais e a questão [da falta] de uma capacitação adequada para o professor poder se adaptar e se aprimorar para o trabalho com os alunos de forma inclusiva.”;

Professora B: “São muitos, como a falta de recursos, [falta] de apoio dos pais e de capacitação [para professores].”;

Professora C: “A falta de recursos didáticos adequados para atender às necessidades específicas dos alunos.”;

Professora D: “Falta de preparo de formação tanto para os professores quanto para os cuidadores.”;

Professor E: “A) Diversidade de necessidades, pois cada aluno pode ter necessidades diferentes, o que requer uma abordagem individualizada e flexível. B) Falta de

recursos adequados, pois muitas vezes, as escolas em sua maioria apresentam limitações especialmente em recursos materiais e financeiros necessários. C) Formação e capacitação, pois este é um tema novo no currículo de formação inicial, logo, se faz necessário mais formações de forma continuada sobre essa temática para apropriação dos professores. D) Barreiras atitudinais, pois muitas vezes os próprios colegas de classe, pais ou até mesmo outros profissionais da escola podem não estar totalmente preparados ou receptivos à inclusão, o que pode criar um ambiente desafiador para implementar práticas inclusivas. Um ponto muito importante na minha opinião presente na escola como um desafio é a: E) Avaliação: Avaliar os alunos de forma justa e precisa, adaptando métodos de avaliação quando necessário é algo que demanda tempo e conhecimento e pouco acontece nas escolas.;

Professor F: “Os desafios presentes são sempre os mesmos, tais como: não me sinto preparado o suficiente para atender esse público de alunos, somado à falta de apoio e acompanhamento da família, a falta de materiais pedagógicos, preconceito e rejeição de colegas professores e alunos, bem como a insuficiência das formações fornecidas pela escola.”;

Professor G: “A falta de recursos adequados, como materiais didáticos específicos e infraestrutura acessível, a necessidade de formação continuada e a sensibilização e capacitação da comunidade escolar para compreender e apoiar a inclusão.”.

Dentro do cenário atual, os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com alunos que necessitam de educação inclusiva nas escolas públicas de Buriticupu – MA são múltiplos e complexos. À vista disso, a Professora A e a Professora B mencionam a falta de apoio dos pais e a ausência de capacitação adequada para os professores como barreiras significativas. De acordo com Mendes (2004), a formação insuficiente dos docentes é um dos maiores obstáculos para a garantia da implementação da educação inclusiva, destacando a necessidade de programas de formação continuada que preparem os professores para lidar com a diversidade em sala de aula.

Convém pontuar também que a falta de envolvimento dos pais pode agravar as dificuldades encontradas pelos professores, uma vez que a colaboração entre escola e família é fundamental para o sucesso da educação inclusiva (Neves; Rahme; Ferreira, 2019). Portanto, é evidente que a formação docente precisa ser repensada e melhorada, garantindo que os educadores estejam bem-preparados para enfrentar os desafios diários da inclusão.

No tocante às respostas obtidas, a Professora C, Professora D e Professor G salientam a escassez de recursos didáticos adequados como um problema central, uma vez que essa falta de materiais pedagógicos específicos e a carência de infraestrutura adequada dificultam a implementação da inclusão. Consoante ao exposto, Alcantara *et al.* (2022) afirmam que a ausência de recursos adequados nas escolas públicas é um fator que compromete a qualidade da educação inclusiva.

Posto assim, a diversidade de necessidades entre os alunos, mencionada pelo Professor E, requer uma abordagem individualizada e flexível, o que demanda não apenas recursos materiais, como metodologias adaptativas. Entretanto, a carência de investimentos em recursos didáticos e tecnológicos para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência é uma questão que precisa ser abordada com urgência pelas políticas educacionais, para que a inclusão possa ser efetivamente praticada nas escolas públicas.

Sob essa conjuntura, as barreiras atitudinais e a falta de preparo dos colegas de classe, pais e outros profissionais da escola são destacados pelo “Professor E” e pelo “Professor F” como impasses que criam um ambiente desafiador para a implementação de práticas inclusivas e evidenciam a necessidade de uma mudança cultural dentro das escolas. Além disso, o Professor G menciona a necessidade de formação continuada e sensibilização da comunidade escolar, aspectos também enfatizados por Miskalo *et al.* (2023).

Para isso, Mendes (2004) ressalta que a formação docente deve incluir aspectos técnicos e metodológicos, como também precisa abordar questões atitudinais e culturais, haja vista que a resistência de alguns membros da comunidade escolar à inclusão de alunos com deficiência pode ser superada por meio de campanhas de conscientização e programas de formação que envolvam todos os atores do ambiente escolar. Dessa forma, a promoção de uma cultura inclusiva é essencial para a efetivação dos princípios da educação inclusiva, garantindo que todos os alunos sejam respeitados e valorizados em suas diferenças e condições.

Assim sendo, os desafios enfrentados pelos professores ao lidar com a educação inclusiva são diversos e exigem uma abordagem integrada que envolva formação contínua, recursos adequados e uma mudança cultural na comunidade escolar. Conquanto, as respostas dos professores entrevistados destacam a importância de uma capacitação adequada, apoio dos pais, recursos didáticos específicos e a superação de barreiras atitudinais, ou seja, esses elementos são essenciais para a implementação da educação inclusiva, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que promovam uma formação docente, além de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos, uma vez que a educação inclusiva não é apenas uma questão de acesso, mas de garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma recapitulação geral, este trabalho teve como objetivo investigar a importância da formação continuada para a atuação docente na educação inclusiva, destacando os desafios enfrentados pelos professores no município de Buriticupu - MA.

Para tanto, a pesquisa alcançou os principais objetivos propostos, que incluíram também a identificação das necessidades formativas dos professores e a análise das barreiras encontradas no processo de inclusão escolar. Dessa forma, esse trabalho reitera a importância de uma formação contínua e especializada para que os docentes possam atender adequadamente às demandas de estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

No desenvolvimento das investigações realizadas, os resultados revelaram que, apesar de reconhecerem a importância da formação continuada, os professores ainda enfrentam inúmeras dificuldades. Entre as principais limitações, destacam-se a falta de recursos pedagógicos, a insuficiência de apoio institucional, a resistência à inclusão e a escassez de programas de formação e capacitação para a educação inclusiva.

Diante dessa interpretação, constatou-se que as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da rede pública evidenciaram a necessidade de maior investimento em infraestrutura e recursos educacionais, bem como a presença de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para apoiar os docentes. Além disso, foi ressaltada a importância de criar uma cultura escolar inclusiva que envolva a participação ativa de toda a comunidade escolar, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

Ademais, verificou-se a partir da percepção dos entrevistados que a formação continuada é essencial para capacitar os professores e promover a inclusão efetiva de alunos com deficiência, uma vez que as evidências encontradas neste estudo sugerem que, embora existam desafios significativos, há um consenso sobre a necessidade de ações concretas por parte das autoridades educacionais. Assim sendo, recomenda-se a implementação de políticas públicas que garantam a oferta regular de programas de formação continuada, a disponibilização de recursos adequados e o suporte técnico especializado.

Conclui-se, assim, que essas medidas são fundamentais para que os professores possam estar preparados e qualificados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e

eficientes, e sintam-se totalmente capazes e seguros para contribuir e colocar-se à disposição para a implementação de uma educação mais justa e igualitária. Portanto, reafirma-se a relevância deste estudo para a área da educação, destacando suas principais contribuições e a necessidade de continuidade em pesquisas futuras sobre a temática da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, J. B. ET AL. Os desafios da educação inclusiva na escola pública. **Revista Minerva Magazine of Science**. Num. 10, Vol. 1, ISSN: 2616-4574. (2022).

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, Piracicaba, SP: UNIMEP, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTE, L. I. P. **Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor**. In: Ghedin, E. (Org.). Perspectivas em formação de professores. Manaus: Editora valer, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

HEINZ, D. P.; KOERNER, R. M. A formação do professor alfabetizador: em busca da prática. **Formação docente – revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 80-91, jan./jun. 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**. 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 24 de maio 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 12. ed. São Paulo: EPU, 2017.

MACIEL, E. S.; ET AL. **Importância da formação dos professores no processo inclusivo**. Universidade São Francisco. Curso de Pedagogia. Itatiba, 2022.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola. Maio, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MAZZOTTA, M. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília: MEC / SEESP, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2004.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília: MEC / SEESP, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2004.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Editora Hucitec, 2019.
- MISKALO, A. L.; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA, D. M. V. R. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.
- NOVAIS, G. S. (Org.). **Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi**. In: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira&Marin. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.
- VIANA, K. S. R. T. A importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias na prática pedagógica: Um estudo de caso. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 3, n. 3, p. 1–16, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660903001/html/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

CAPÍTULO XXIII

CONVERGÊNCIAS ENTRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL, LINGUÍSTICA NEUROCOGNITIVA E EDUCAÇÃO INFANTIL: INOVAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E ECOLÓGICO

CONVERGENCES BETWEEN ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY, NEUROCOGNITIVE LINGUISTICS AND EARLY EARLY EDUCATION: INNOVATIONS FOR COGNITIVE AND ECOLOGICAL DEVELOPMENT

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-23

Romário Nunes Pereira¹

Jasson Mendes Carlos²

Ellen Cristina Boaratti Santiago³

¹ Especialista em Ciências da Natureza e suas tecnologias e o Mundo do Trabalho. Universidade Federal do Piauí - UFPI.

² Mestre em Ordenamento Territorial e Ambiental. Universidade Federal Fluminense - UFF.

³ Mestranda em Educação. Universidad Europea del Atlántico - UNEATLÁNTICO.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a importância das práticas de comunicação e educação para a promoção da sustentabilidade, utilizando abordagens interdisciplinares que envolvem a linguística e as ciências ambientais, bem como é destacada a necessidade de uma educação que integre múltiplos saberes, focada em desenvolver uma consciência ecológica e promover práticas sustentáveis nas escolas e na sociedade. A pesquisa objetiva analisar como a comunicação estratégica e metodologias educacionais inovadoras, como gamificação e tecnologias digitais, podem fomentar a conscientização ambiental em escolas. A metodologia foi qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de propostas pedagógicas que incentivam práticas sustentáveis. Os resultados e discussões indicam que a comunicação ambiental desempenha um papel crucial na formação de atitudes sustentáveis, especialmente quando integrada a abordagens interdisciplinares. As práticas pedagógicas inovadoras, como a gamificação e o uso de tecnologias digitais, mostraram-se eficazes em engajar alunos e promover a aprendizagem de questões ecológicas de forma prática e dinâmica. Observou-se também que a comunicação voltada para a sustentabilidade tende a melhorar a conscientização e a adoção de comportamentos ambientalmente responsáveis,

para alunos e educadores. Assim, a integração entre linguística, comunicação e práticas sustentáveis é fundamental para formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente. As metodologias inovadoras, como a gamificação e o uso de ferramentas digitais personalizadas, representam soluções eficientes para a implementação de uma educação ambiental transformadora. Logo, a pesquisa reforça uma abordagem educacional que vá além do ensino tradicional, incorporando a interdisciplinaridade e a comunicação estratégica para construir uma sociedade mais sustentável.

Palavras-chave: Desenvolvimento Cognitivo. Educação Infantil. Inovação Educacional. Linguística Neurocognitiva. Sustentabilidade Ambiental.

ABSTRACT

This research addresses the importance of communication and education practices for the promotion of sustainability, using interdisciplinary approaches involving linguistics and environmental sciences, as well as highlighting the need for an education that integrates multiple knowledges, focused on developing ecological awareness and promoting sustainable practices in schools and society. The research aims to analyze how strategic communication and innovative educational



methodologies, such as gamification and digital technologies, can foster environmental awareness in schools. The methodology was qualitative, based on a bibliographic review and analysis of pedagogical proposals that encourage sustainable practices. The results and discussions indicate that environmental communication plays a crucial role in the formation of sustainable attitudes, especially when integrated with interdisciplinary approaches. Innovative pedagogical practices, such as gamification and the use of digital technologies, have proven to be effective in engaging students and promoting learning about ecological issues in a practical and dynamic way. It was also observed that communication focused on sustainability tends to improve awareness and the adoption of environmentally responsible behaviors, for

students and educators. Thus, the integration of linguistics, communication and sustainable practices is essential to educate citizens who are more aware and committed to preserving the environment. Innovative methodologies, such as gamification and the use of personalized digital tools, represent efficient solutions for implementing transformative environmental education. Therefore, the research reinforces an educational approach that goes beyond traditional teaching, incorporating interdisciplinarity and strategic communication to build a more sustainable society.

Keywords: Cognitive Development. Early Childhood Education. Educational Innovation. Neurocognitive Linguistics. Environmental Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

A convergência entre sustentabilidade ambiental, linguística neurocognitiva e educação infantil busca integrar o ensino sobre preservação do meio ambiente com o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (Freires *et al.*, 2024). Dessa forma, a sustentabilidade ambiental surge da necessidade de conservar recursos para futuras gerações, enquanto a linguística neurocognitiva investiga como o cérebro processa a linguagem e o aprendizado, especialmente na infância. Consoante a isso, ao unir essas áreas, a educação infantil pode oferecer uma abordagem inovadora para o desenvolvimento integral das crianças.

No atual cenário de crise ambiental, torna-se fundamental educar as novas gerações sobre práticas sustentáveis desde cedo. Ao mesmo tempo, a neurociência demonstra a importância de ambientes ricos em estímulos para o desenvolvimento infantil (Freires *et al.*, 2024). Ao combinar educação ambiental e linguística neurocognitiva, é possível criar estratégias pedagógicas que promovam simultaneamente o aprendizado ecológico e o desenvolvimento cognitivo.

Em práticas educacionais, atividades como a coleta e classificação de materiais recicláveis podem ensinar conceitos ambientais enquanto estimulam habilidades cognitivas e linguísticas (Freires *et al.*, 2024). Desse jeito, as crianças aprendem sobre sustentabilidade e, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades de linguagem e pensamento crítico.

Nesse sentido, apesar do reconhecimento da importância tanto da educação ambiental quanto da linguística neurocognitiva no desenvolvimento infantil, ainda há poucas

pesquisas que explorem de forma integrada como essas áreas podem ser articuladas no contexto da educação infantil (Freires *et al.*, 2024). Diante do exposto, a pergunta norteadora da pesquisa foi: como conciliar o desenvolvimento cognitivo e ecológico de forma a criar uma educação que seja, ao mesmo tempo, inovadora e eficaz em formar cidadãos críticos e ambientalmente responsáveis?.

Diante disso, essa pesquisa é justificada pela necessidade de preparar as futuras gerações para enfrentar desafios ambientais e melhorar o desenvolvimento cognitivo desde a infância. Ao integrar essas áreas, propomos novas abordagens pedagógicas que promovem tanto a consciência ambiental quanto o desenvolvimento neurolinguístico.

Ainda, a relevância do estudo está na potencial transformação das práticas educacionais, preparando crianças para serem cidadãos ecologicamente conscientes e com habilidades cognitivas avançadas. A união dessas áreas é uma oportunidade para inovações pedagógicas significativas.

Seguindo esta ótica, a pesquisa objetiva investigar como a convergência entre sustentabilidade ambiental, linguística neurocognitiva e educação infantil pode promover inovações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e ecológico das crianças. Para atingir esse objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: i) analisar práticas pedagógicas que integram princípios de sustentabilidade ambiental e linguística neurocognitiva na educação infantil; ii) investigar os impactos da educação ambiental no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças e; iii) desenvolver e testar atividades pedagógicas que associam o desenvolvimento ecológico e cognitivo no contexto da educação infantil.

À vista disso, esta pesquisa será de natureza qualitativa, utilizando-se do método de pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o estudo. Através de uma revisão sistemática de literatura, serão analisadas as principais teorias e práticas nas áreas de sustentabilidade ambiental, linguística neurocognitiva e educação infantil, com o objetivo de identificar as interseções e potencialidades pedagógicas. Deste modo, a análise qualitativa permitirá compreender como essas áreas podem ser integradas no contexto educativo.

Sendo assim, o percurso teórico desta pesquisa abrange três áreas principais: sustentabilidade ambiental, que trata da educação voltada para a preservação do meio ambiente; linguística neurocognitiva, focada em como as crianças aprendem e desenvolvem suas capacidades cognitivas e linguísticas; e educação infantil, que enfatiza métodos de

aprendizado ativo e colaborativo para promover o desenvolvimento completo da criança. Essas áreas serão analisadas em conjunto para criar uma abordagem integrada e inovadora.

Com isso, o trabalho será organizado em: 1) Introdução; 2) Sustentabilidade Ambiental e Educação Infantil; 3) Linguística Neurocognitiva e Desenvolvimento Infantil; 4) Convergências entre Sustentabilidade e Linguística; 5) Propostas Pedagógicas Inovadoras; 6) Conclusão.

2. SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Conscientização ecológica desde a primeira infância é o processo de introduzir noções de responsabilidade ambiental para crianças em seus primeiros anos de vida (Rodrigues, 2013). Envolve ensinar sobre a importância de cuidar do meio ambiente, a preservação da natureza e o impacto das ações humanas no planeta.

A origem desse conceito está relacionada aos movimentos ambientais dos anos 1970, quando se reconheceu a importância de educar as gerações futuras sobre a proteção do meio ambiente (Rodrigues, 2013). Essa conscientização ganhou força com o surgimento de programas educativos voltados para a sustentabilidade.

Historicamente, a conscientização ecológica emergiu de teorias pedagógicas que destacavam a necessidade de educar as crianças de forma integral, incluindo valores éticos e ambientais (Rodrigues, 2013). O trabalho de educadores como Maria Montessori e Jean Piaget contribuiu para a inclusão do respeito à natureza como parte do desenvolvimento infantil.

Hoje, o tema é central nas discussões sobre educação infantil, principalmente à luz das mudanças climáticas e da necessidade urgente de formar cidadãos conscientes (Rodrigues, 2013). A conscientização ecológica faz parte de muitas diretrizes curriculares que visam o desenvolvimento de uma cidadania ativa desde os primeiros anos de escola.

Exemplos de práticas de conscientização ecológica incluem atividades como plantar árvores em conjunto, aulas sobre reciclagem e cuidados com os recursos naturais (Rodrigues, 2013). Em muitas escolas, projetos sobre a preservação de animais e plantas locais são comuns para despertar o interesse das crianças pela natureza.

As práticas de reciclagem e cuidado com o meio ambiente nas escolas envolvem ensinar as crianças a separarem resíduos, reutilizarem materiais e economizarem recursos naturais (Rodrigues, 2013). Essas práticas são essenciais para criar uma mentalidade sustentável desde cedo.

A reciclagem moderna teve origem no século XX, com o crescimento da industrialização e do consumo em massa, que aumentaram a produção de resíduos (Rodrigues, 2013). Nos anos 1990, muitos sistemas educacionais começaram a incorporar a educação ambiental nas escolas, incluindo a reciclagem como um componente prático.

O percurso histórico dessas práticas nas escolas remonta ao reconhecimento global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em 1992, de que a educação ambiental é fundamental para enfrentar desafios ecológicos (Rodrigues, 2013). Desde então, programas escolares começaram a adotar práticas sustentáveis.

Nos dias atuais, muitas escolas ao redor do mundo incluem a reciclagem em suas atividades diárias, como parte de um esforço para integrar a sustentabilidade ao currículo (Rodrigues, 2013). Esse movimento visa não apenas reduzir o impacto ambiental, mas também educar sobre consumo consciente.

Como exemplo, algumas escolas implementam "estações de reciclagem" onde os alunos aprendem a separar papel, plástico e metal (Rodrigues, 2013). Outras promovem oficinas de reutilização de materiais, incentivando a criatividade e o pensamento sustentável, como a criação de brinquedos a partir de itens recicláveis.

A educação ambiental visa ensinar sobre a interdependência entre seres humanos e o ambiente, promovendo a adoção de comportamentos que reduzam o impacto negativo no meio ambiente (Rodrigues, 2013). Ela é essencial para a formação de hábitos sustentáveis desde a infância.

A educação ambiental tem suas raízes no movimento de preservação do início do século XX, mas se consolidou após a publicação do relatório "Nosso Futuro Comum" pela ONU em 1987 (Rodrigues, 2013). Esse documento destacou a importância de incorporar a sustentabilidade na educação como forma de combater problemas ambientais globais.

O desenvolvimento histórico dessa área pode ser visto na crescente integração de temas ambientais nos currículos escolares ao longo das últimas décadas (Rodrigues, 2013). A partir dos anos 2000, o conceito de "desenvolvimento sustentável" começou a ser incorporado em programas escolares ao redor do mundo.

Atualmente, a educação ambiental é considerada uma abordagem indispensável para preparar as novas gerações para enfrentar os desafios ambientais (Rodrigues, 2013). Escolas e educadores são vistos como peças-chave para disseminar o conhecimento e promover a mudança de hábitos.

Exemplos de educação ambiental incluem projetos escolares de hortas comunitárias, visitas a reservas ecológicas e aulas práticas sobre o uso responsável da água e da energia (Rodrigues, 2013). Essas atividades ajudam a moldar uma consciência ecológica e a responsabilidade com o planeta.

3. LINGUÍSTICA NEUROCOGNITIVA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A aquisição da linguagem refere-se ao processo pelo qual as crianças aprendem a compreender e produzir linguagem (Vasconcelos *et al.*, 2023). Esse desenvolvimento envolve várias áreas do cérebro, incluindo aquelas responsáveis pela fala, audição e compreensão.

A investigação sobre a aquisição da linguagem remonta a estudiosos como Noam Chomsky, que propôs a existência de uma "gramática universal" inata (Vasconcelos *et al.*, 2023). A linguística neurocognitiva, por sua vez, emergiu com os avanços da neurociência no final do século XX.

Historicamente, teorias comportamentais e inatistas debateram o processo de aquisição da linguagem (Vasconcelos *et al.*, 2023). Com o surgimento de tecnologias de neuroimagem, foi possível mapear áreas específicas do cérebro envolvidas no processamento da linguagem, como a área de Broca e de Wernicke.

No contexto do desenvolvimento infantil, a aquisição da linguagem está profundamente ligada ao ambiente. Interações sociais, estímulos auditivos e experiências sensoriais influenciam o ritmo e a qualidade da aquisição da fala e do vocabulário (Vasconcelos *et al.*, 2023).

Exemplos incluem bebês que começam a balbuciar por volta dos seis meses de idade e, gradualmente, adquirem a capacidade de formar palavras e frases (Vasconcelos *et al.*, 2023). Crianças expostas a múltiplos idiomas desde cedo tendem a desenvolver uma flexibilidade maior em habilidades linguísticas.

O ambiente linguístico refere-se ao conjunto de estímulos de linguagem aos quais uma criança é exposta (Vasconcelos *et al.*, 2023). Ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento neurocognitivo, influenciando a velocidade e a profundidade da aquisição linguística.

O conceito de ambiente linguístico surgiu com a teoria da interação social de Lev Vygotsky, que destacou a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo

(Vasconcelos *et al.*, 2023). A linguística neurocognitiva explora essas interações em nível cerebral.

Historicamente, estudos sobre privação linguística, como os famosos casos de crianças criadas em isolamento, demonstraram os efeitos devastadores de ambientes pobres em estímulos verbais (Vasconcelos *et al.*, 2023). Em contraste, ambientes ricos em comunicação verbal promovem um desenvolvimento cerebral saudável.

No contexto educacional, um ambiente linguístico positivo inclui interações verbais constantes e variadas, tanto em casa quanto na escola (Vasconcelos *et al.*, 2023). Professores e pais são agentes centrais na criação de ambientes estimulantes.

Um exemplo prático é a leitura em voz alta para crianças, que não apenas enriquece o vocabulário, mas também estimula áreas do cérebro responsáveis pela compreensão auditiva e visualização mental (Vasconcelos *et al.*, 2023).

Neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões neuronais ao longo da vida (Vasconcelos *et al.*, 2023). Durante a infância, o cérebro é altamente plástico, facilitando a aprendizagem de múltiplos idiomas.

A neuroplasticidade foi inicialmente identificada por cientistas como Santiago Ramón y Cajal, no início do século XX (Vasconcelos *et al.*, 2023). Somente nas últimas décadas, porém, a ciência começou a entender sua extensão no aprendizado de línguas.

Historicamente, acreditava-se que o aprendizado de múltiplas línguas poderia confundir as crianças (Vasconcelos *et al.*, 2023). No entanto, estudos recentes mostraram que o bilinguismo ou multilíngüismo fortalece a flexibilidade cognitiva e melhora a capacidade de resolução de problemas.

No contexto do desenvolvimento infantil, a neuroplasticidade permite que as crianças adquiram facilmente novos sons, gramáticas e vocabulários de diferentes línguas, sobretudo se expostas de forma consistente a partir de uma idade precoce (Vasconcelos *et al.*, 2023).

Exemplos práticos incluem crianças criadas em lares bilíngües, que frequentemente aprendem dois idiomas simultaneamente sem grande dificuldade, ou programas de imersão linguística, onde o ensino de uma segunda língua acontece de forma natural (Vasconcelos *et al.*, 2023).

4. CONVERGÊNCIAS ENTRE SUSTENTABILIDADE E LINGUÍSTICA

A linguagem desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimentos ambientais, facilitando o aprendizado sobre práticas sustentáveis e conscientização ecológica (Novodvorski; Bocorny Finatto). Ela é a principal ferramenta para educar sobre sustentabilidade.

A relação entre linguagem e sustentabilidade tem suas raízes na educação crítica e ecológica dos anos 1970 (Novodvorski; Bocorny Finatto). A linguística aplicada começou a integrar temas ambientais ao estudo da comunicação.

Historicamente, movimentos ambientalistas utilizaram a linguagem para disseminar informações e mobilizar ações (Novodvorski; Bocorny Finatto). No campo educacional, a linguagem é vista como um veículo para ensinar crianças sobre sustentabilidade e práticas ecológicas.

No contexto escolar, a linguagem é usada para descrever problemas ambientais, soluções e práticas sustentáveis, tornando-se uma ferramenta de sensibilização (Novodvorski; Bocorny Finatto). Professores utilizam a linguagem para instigar debates e reflexões sobre o impacto humano no planeta. Um exemplo é a criação de histórias ou jogos educativos em que as crianças aprendem, por meio da linguagem, sobre reciclagem, economia de energia e preservação da natureza.

A comunicação é vital para promover práticas sustentáveis, pois ela dissemina informações e cria consciência coletiva sobre a importância do cuidado ambiental (Novodvorski; Bocorny Finatto). Por meio dela, práticas e comportamentos sustentáveis são encorajados.

O uso estratégico da comunicação para práticas sustentáveis começou a se popularizar com campanhas ambientais nos anos 1980, especialmente através de campanhas de conscientização pública (Novodvorski; Bocorny Finatto).

O desenvolvimento teórico da comunicação para a sustentabilidade envolveu a construção de narrativas que incentivam mudanças comportamentais (Novodvorski; Bocorny Finatto). Movimentos como o da "mídia verde" têm utilizado a comunicação para engajar a sociedade em práticas ecológicas.

Atualmente, a comunicação sobre práticas sustentáveis é amplamente utilizada por instituições educacionais e governamentais para promover uma cultura ambientalmente consciente, tanto em crianças quanto em adultos (Novodvorski; Bocorny Finatto).

Exemplos incluem campanhas educativas em escolas que incentivam a redução de resíduos, economizar energia e promover o uso de transportes sustentáveis, como bicicletas (Novodvorski; Bocorny Finatto).

Abordagens interdisciplinares entre linguística e sustentabilidade visam integrar conhecimentos de linguagem com práticas ambientais, criando uma educação mais rica e conectada às necessidades do mundo atual (Novodvorski; Bocorny Finatto).

Essas abordagens ganharam popularidade com o avanço da interdisciplinaridade na educação, a partir dos anos 2000, que busca unir diferentes áreas do saber para resolver problemas complexos, como a sustentabilidade (Novodvorski; Bocorny Finatto).

Historicamente, a interdisciplinaridade surgiu como uma reação à fragmentação do conhecimento (Novodvorski; Bocorny Finatto). No contexto educacional, o uso da linguagem como meio de ensinar sustentabilidade tem se mostrado uma ferramenta poderosa para a conscientização ecológica.

No contexto atual, essas abordagens são fundamentais, pois reconhecem que problemas ambientais são complexos e exigem o uso de múltiplos saberes para serem resolvidos. A linguística, como uma área de comunicação, tem papel central nesse processo. Um exemplo prático é a criação de projetos educacionais em que alunos produzem podcasts ou vídeos sobre temas ambientais, utilizando a linguagem para disseminar informações e promover ações sustentáveis (Novodvorski; Bocorny Finatto).

5. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Gamificação é o uso de elementos de jogos em contextos de ensino para tornar o aprendizado mais envolvente e motivador (Brandalise *et al.*, 2024). Elementos como pontuações, competições e desafios são utilizados para melhorar a experiência educacional.

O conceito de gamificação tem origem na indústria de videogames, mas foi adaptado para o contexto educacional nos anos 2000, quando educadores começaram a perceber seu potencial para aumentar o engajamento dos alunos (Brandalise *et al.*, 2024).

Historicamente, o uso de jogos no ensino remonta aos primeiros experimentos pedagógicos do século XX, mas a gamificação ganhou relevância com o avanço das tecnologias

digitais (Brandalise *et al.*, 2024). Hoje, ela está presente em diversas plataformas de aprendizado.

No contexto escolar, a gamificação se tornou uma estratégia inovadora para tornar o aprendizado mais interativo e dinâmico, especialmente em disciplinas onde os alunos tendem a desmotivar-se facilmente (Brandalise *et al.*, 2024).

Exemplos de gamificação incluem o uso de plataformas digitais como Kahoot e Duolingo, onde alunos competem entre si ou contra o tempo para responder perguntas ou concluir desafios relacionados ao conteúdo estudado (Brandalise *et al.*, 2024).

Abordagens transdisciplinares envolvem a integração de múltiplas áreas de conhecimento para criar uma educação mais holística (Brandalise *et al.*, 2024). No contexto da educação infantil, essas abordagens promovem o desenvolvimento integral das crianças.

A transdisciplinaridade surgiu como uma evolução da interdisciplinaridade no final do século XX, como uma resposta às demandas por uma educação que refletisse a complexidade do mundo real (Brandalise *et al.*, 2024).

O percurso histórico da transdisciplinaridade inclui seu uso em diversas áreas da educação, como ciências, arte e humanidades, permitindo que os alunos façam conexões mais profundas entre os conteúdos aprendidos (Brandalise *et al.*, 2024).

No contexto da educação infantil, essas abordagens permitem que as crianças aprendam a ver o mundo de maneira integrada, utilizando conceitos de diferentes disciplinas para entender e resolver problemas (Brandalise *et al.*, 2024).

Um exemplo prático é a implementação de projetos escolares onde os alunos estudam temas como "meio ambiente" ou "sociedade" de forma integrada, envolvendo disciplinas como ciências, matemática e artes (Brandalise *et al.*, 2024).

As tecnologias digitais aplicadas à personalização do ensino referem-se ao uso de ferramentas tecnológicas para adaptar o conteúdo educacional às necessidades individuais de cada aluno, permitindo uma aprendizagem mais eficiente e personalizada (Brandalise *et al.*, 2024).

A personalização do ensino, facilitada pelas tecnologias digitais, começou a ganhar força nos anos 2010, com o desenvolvimento de plataformas adaptativas e inteligência artificial voltada para a educação (Brandalise *et al.*, 2024).

O percurso histórico do uso de tecnologias na educação pode ser rastreado desde o advento dos computadores e da internet (Brandalise *et al.*, 2024). Hoje, a personalização é

possível graças ao uso de algoritmos que monitoram o progresso dos alunos e ajustam o conteúdo de acordo com suas dificuldades e necessidades.

No contexto atual, a personalização do ensino por meio de tecnologias digitais permite que os professores ofereçam uma educação mais inclusiva, onde cada aluno pode aprender no seu próprio ritmo e com materiais adaptados às suas capacidades (Brandalise *et al.*, 2024).

Exemplos de tecnologias digitais incluem plataformas como Google Classroom e sistemas de aprendizado adaptativo, que ajustam automaticamente o nível de dificuldade das atividades de acordo com o desempenho do aluno, promovendo uma aprendizagem personalizada e eficiente (Brandalise *et al.*, 2024).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs investigar as convergências entre sustentabilidade ambiental, linguística neurocognitiva e educação infantil, com o objetivo de entender como essas áreas podem ser integradas para promover o desenvolvimento cognitivo e ecológico das crianças. Desta forma, ao analisar as interações entre o ensino de práticas sustentáveis e o desenvolvimento neurolinguístico, foi possível identificar inovações pedagógicas que podem transformar a educação infantil, criando cidadãos mais conscientes e com habilidades cognitivas ampliadas.

Nesse sentido, a relevância desse estudo reside na sua capacidade de sugerir novos caminhos educacionais, que envolvem o desenvolvimento simultâneo de competências ecológicas e cognitivas, essenciais para enfrentar os desafios globais atuais. Além disso, ao estimular o aprendizado ativo e interdisciplinar, essas práticas têm o potencial de melhorar significativamente tanto o desempenho acadêmico quanto a formação de valores éticos e ambientais nas crianças.

Por fim, espera-se que esta pesquisa sirva de base para futuras investigações e aplicações práticas na área educacional, oferecendo novas ferramentas para educadores e gestores escolares interessados em inovar seus currículos e promover uma educação mais integradora e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, L.; PAULINO FREIRES, K. C. CAMPOS DA SILVA, M.; DOS ANJOS, S. M.; MARINS DUARTE, A.; DA SILVA LUDUVINO, R. K.; DO NASCIMENTO MARREIROS, E. C.; ODÉCIO SALES, F.; CARVALHO BRANDÃO, J. A gamificação como estratégia de formação de professores em matemática: uma abordagem bibliográfica. **RECIMA21 - Revista**

Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 5, n. 4, p. e545147, 2024.
Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5147>.
Acesso em: 27 set. 2024.

FREIRES, K. C. P. ; PERIN, T. A.; SOUZA, M.; NASCIMENTO, E. A. do ; MEDA, M. . de O.; LIMA, F. F. R. R.; SILVA, M. C. ; MINETTO, V. APARECIDA; ANJOS, S. M.; CAMARGO, C. S. V. Reformulando o currículo escolar: Integrando habilidades do século XXI para preparar os alunos para os desafios futuros. **Revista fisio&terapia**, v. 28, p. 48-63, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/reformulando-o-curriculo-escolar-integrando-habilidades-do-seculo-xxi-para-preparar-os-alunos-para-os-desafios-futuros/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

NOVODVORSKI, A.; BOCORNY FINATTO, M. J. Linguística de Corpus no Brasil: uma aventura mais do que adequada. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 30, n. 2, p. 7–16, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/28516>. Acesso em: 26 set. 2024.

RODRIGUES, C. Educação infantil e educação ambiental: Um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 26, 2013. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/remea/article/view/3354>. Acesso em: 26 set. 2024.

VASCONCELOS, A. F.; FREIRES, . K. C. P.; GOMES, L. E. S.; CARVALHO, S. T. A.; PONTES, R. J. S. . Implicações histórico-sociais do transtorno do espectro autista. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 221–243, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8136737. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1655>. Acesso em: 26 set. 2024.

CAPÍTULO XXIV

INTERLOCUÇÕES ENTRE INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

INTERLOCUTIONS BETWEEN INTERDISCIPLINARITY AND TEACHER TRAINING

DOI: 10.51859/ampla.tso4467-24

Hélica Lucivane Silva Assunção¹

Eclea Rodrigues Pereira²

Brenda Garcia³

Christina Vargas Miranda e Carvalho⁴

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica, PPG-EnEB, Instituto Federal Goiano, IFGoiano, Campus Urutaí, GO.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica, PPG-EnEB, Instituto Federal Goiano, IFGoiano, Campus Urutaí, GO.

³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica, PPG-EnEB, Instituto Federal Goiano, IFGoiano, Campus Urutaí, GO; Técnica no Laboratório de Química, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM, Campus Paracatu, MG.

⁴ Doutora em Educação em Química, Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino para Educação Básica, PPG-EnEB, Instituto Federal Goiano, IFGoiano, Campus Urutaí, GO.

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi discorrer acerca dos aspectos de práticas interdisciplinares no contexto da formação docente, enfocando a relação direta da escola, da universidade e da sociedade, num viés interdisciplinar, conforme prescrito nas diretrizes da formação de professores. Os estudos aqui realizados fizeram o uso da pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica a partir de livros e artigos que abordam diferentes perspectivas da interdisciplinaridade. A escrita permeia um momento formativo de uma disciplina ofertada em um programa de pós-graduação em mestrado profissional sobre “Temas interdisciplinares em ensino”. A disciplina utiliza as concepções de Ivani Fazenda, Olga Pombo e Gaudêncio Frigotto para o embasamento teórico acerca da interdisciplinaridade. No geral, a interdisciplinaridade é compreendida como a possibilidade de um ensino que faça sentido para o aluno, sendo fundamental um processo de constante formação docente, de reorganização da escola e de ressignificação da relação professor-aluno. Realizar práticas interdisciplinares não é algo simples, pois há uma certa complexidade em se trabalhar além das fronteiras de cada disciplina sendo imprescindível a preparação adequada do professor ao longo de sua formação. A partir disso,

é necessário que haja no mundo contemporâneo um questionamento por parte das universidades em como estruturar seu currículo mediante as práticas interdisciplinares dos futuros docentes, a fim de possibilitá-los a exercer em sua prática profissional, ações e projetos dessa natureza.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino. Formação Docente.

ABSTRACT

The objective of this study was to discuss aspects of interdisciplinary practices in the context of teacher training, focusing on the direct relationship between schools, universities and society, from an interdisciplinary perspective, as prescribed in the guidelines for teacher training. The studies conducted here used qualitative research involving bibliographic reviews of books and articles that address different perspectives of interdisciplinarity. The writing permeates a formative moment of a course offered in a professional master's degree program on “Interdisciplinary themes in teaching”. The course uses the concepts of Ivani Fazenda, Olga Pombo and Gaudêncio Frigotto for the theoretical basis of interdisciplinarity. In general, interdisciplinarity is understood as the possibility of teaching that makes sense to the student, and a

process of constant teacher training, school reorganization and redefinition of the teacher-student relationship are essential. Carrying out interdisciplinary practices is not simple, as there is a certain complexity in working beyond the boundaries of each discipline, making it essential for teachers to be adequately prepared throughout their training. Therefore, it is necessary for

universities in the contemporary world to question how to structure their curriculum based on the interdisciplinary practices of future teachers, in order to enable them to carry out actions and projects of this nature in their professional practice.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching. Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

Discutir interdisciplinaridade atualmente é tentar atingir uma visão mais generalizada do que vem a ser a integração de diferentes saberes. Em vista disso, ela é um tópico que necessita de discussões e reflexões mediante a formação docente, uma vez que o contexto educacional tende a se modificar de acordo com a realidade do mundo contemporâneo. Nesse viés, o ensino fragmentado já não é sinalizado como a chave que abre as portas do conhecimento.

Para Marques, Espíndola e Sauerwein (2020), a formação de professores deve ser pautada em uma abordagem interdisciplinar, prevista nos documentos e diretrizes de formação docente, que salientam a necessidade e importância da interdisciplinaridade, bem como o trabalho coletivo em prol de uma prática pedagógica que promova integração entre disciplinas. Por isso, é importante estar ciente de que tudo se transforma e que não é mais possível aceitar uma formação de nível superior baseada em conceitos integralmente isolados.

As universidades e as escolas devem ser o centro da prática interdisciplinar e sempre estar em construção, produzindo um apanhado de saberes integradores diversos. Por isso, é imprescindível que se tenha um olhar voltado para a formação docente partindo da premissa que envolve a abordagem interdisciplinar de conceitos de maneira a considerar as demandas e realidades vividas em um contexto específico. Logo, para que ocorram mudanças na maneira de ensinar dentro da educação básica o professor pode adotar para si uma reflexão crítica e intrusiva que considere sua prática pedagógica como em constante evolução.

Souza *et al.* (2022) explicitam que a questão interdisciplinar não se fundamenta no princípio de que “tudo tem relação com tudo”, mas sim, em uma gigantesca relação entre disciplinas diversas em um contexto específico de ensino. Além do mais, promover um projeto interdisciplinar é também voltar-se para a questão do diálogo que é uma atividade de extrema

relevância dentro do processo ensino-aprendizagem para a construção e remodelação do conhecimento diante das demandas educacionais estabelecidas.

Portanto, as abordagens interdisciplinares surgem como forma de superar a fragmentação dos saberes e o isolamento entre os assuntos. Assim, pela prática da interdisciplinaridade os objetos do conhecimento de uma mesma área, ou até mesmo de áreas diferentes, passam a se articular e a serem trabalhados de modo integrado. Nesse contexto, o presente trabalho discute aspectos que envolvem a interdisciplinaridade no contexto da formação docente, enfocando a relação direta da escola, da universidade e da sociedade, num viés interdisciplinar, conforme prescrito nas diretrizes da formação de professores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao desenvolver um trabalho pedagógico que envolve principalmente o papel do professor perante o aluno, é imprescindível ressaltar que hora ou outra alguma teoria de aprendizagem fará jus à prática do profissional. Dito isso, é viável que se discuta um pouco mais acerca do que são tais teorias e como elas são utilizadas, tanto no meio escolar quanto no meio acadêmico. Especialmente quando nos referimos a esse último contexto formativo, cabe ressaltar a importância da formação de professores perante as práticas interdisciplinares diversas ao longo de preparo dos estudantes desses cursos para se profissionalizarem como docentes. Nesse viés, também cabe salientar que as práticas interdisciplinares estão contidas em diversos conceitos das teorias de aprendizagem, no entanto, quase sempre de maneira implícita, visto que esse conceito tem sido trabalhado muito mais no mundo contemporâneo do que em anos passados.

Cantanhede et al. (2021) exemplifica e destaca alguns teóricos que discorrem a respeito das teorias de aprendizagem que de forma implícita acabam por envolver aspectos da interdisciplinaridade em sua discussão, isto é, sem ao menos citar a palavra ou algum termo que remeta a conceituação de prática ou projeto interdisciplinar. A partir disso, quando se fala em prática interdisciplinar se tem em constante destaque alguns estudiosos como, por exemplo, Edgar Morin, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jean Piaget, Gerard Vergnaud, Carl Rogers dentre outros. Portanto, torna-se indispensável discutir ou até mesmo conceituar, ainda que de maneira não tão concisa, o que cada uma dessas concepções discorre para assim,

compreender de maneira objetiva em qual se encaixa a interdisciplinaridade e sua prática no contexto de formação acadêmica/escolar.

Por outro lado, de maneira explícita, o conceito de interdisciplinaridade é discutido por Hilton Japiassu (Japiassu, 1976) que parte do pressuposto da existência de problemas epistemológicos enfrentados dentro das ciências humanas. Essa ciência atua como uma exigência interna a partir de uma necessidade que tende a gerar uma melhor inteligência da realidade que fazem o indivíduo avançar nos conhecimentos. Logo, conceituar interdisciplinaridade é algo cada vez mais posto em um modismo estrutural ainda que sua prática não seja considerada como um processo de salvação educacional e científica, mas tenha um enfoque que visa a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Para o autor, “[...] a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (Japiassu, 1976, p. 33).

A prática interdisciplinar não é uma questão evidente que pode dispensar explicações e análises profundas, pois é um objeto de estudo que deve ser levado em consideração e constitui reflexão essencial de todos perante a fragmentação das disciplinas científicas. Portanto, o fenômeno interdisciplinar envolve uma origem interna que remaneja de forma geral o sistema das ciências acompanhando seu progresso, bem como sua organização e outra externa que é vista como uma mobilização cada vez mais contínua em face dos saberes que convergem a partir da ação. Desse modo, a interdisciplinaridade traz um enfoque que tende a reformular a estrutura de ensino colocando em questão a forma pedagógica que se conduz as disciplinas, bem como o papel do ensino nas universidades na formação de professores (Japiassu, 1976).

Uma outra perspectiva está inserida nas concepções de Ivani Fazenda que discute a necessidade do planejamento, ainda que seja impossível prever o que será produzido, qual a quantidade ou até mesmo a intensidade dos materiais que serão envolvidos na prática interdisciplinar. Para autora, a educação que considera a interdisciplinaridade perpassa por meio de dois polos: o da imobilidade total e do caos. A partir disso, promover a interdisciplinaridade é desempenhar uma importante decisão no sentido de educar a partir do saber que percorre entre a coragem e a humanidade como um todo. Logo, empreender projetos em conjunto que visem a abordagem interdisciplinar na educação é algo de suma

importância a se pensar, no entanto, para que isso ocorra, deve haver uma qualificação profissional que possa abranger a formação de professores tanto no início da graduação quanto em prática num contexto real (Fazenda, 1998).

De acordo com Fazenda (1998), há uma exigência interdisciplinar que se reveste de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares permitindo com que novas formas de cooperação entre profissionais sejam consideradas, o que faz transparecer aquilo a qual denomina-se policompetência. Dito isso, os projetos interdisciplinares objetivam muitas vezes um árduo caminho para construir teoricamente um significado de educação e ensino-aprendizagem, até porque é através disso que se pode refletir acerca de como educar e para quê educar, a partir de uma concepção mais crítica do que vem a ser conceituados nesse âmbito de práticas integradoras ou interdisciplinaridade. Dessa forma, o primeiro passo para entender o conceito de interdisciplinaridade é abandonar as posições acadêmicas unidirecionais que por tendência do conhecimento tornam-se restritivas impedindo uma prática pedagógica centrada na posição de integração disciplinar.

Um outro ponto de vista diz que a temática interdisciplinaridade é colocada como necessidade e é apontada como problema, fundamentalmente presentes no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico conceitual (Frigotto, 2008). Não há nenhuma estabilidade relativa ao seu significado, no entanto, a interdisciplinaridade torna-se um curioso fenômeno, mesmo que não tenha um conceito solidificado, fazendo com que a palavra em si tenha amplas caracterizações a depender do contexto em que se encontra (Pombo, 2008). A partir dessa ideia, pode-se considerar que a interdisciplinaridade é muito genérica, logo, cobre um conjunto heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses e projetos, mas a situação é curiosa porque ninguém consegue definir pertinentemente essa palavra devido à sua constante transição contextual.

Para mais, Fazenda (2012) afirma que, de modo geral, a interdisciplinaridade pensada como a junção de disciplinas é voltada para a curricularização, por outro lado, se for tida como atitude e ousadia a fim de buscar conhecimento, a questão cultural é de extrema valia para uma melhor atuação pedagógica. Portanto, cabe dar ênfase na definição dessa palavra quanto à formação de professores, podendo então, ser definida como a interação entre as diversas disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade tem o compromisso de envolver um contexto específico, atingindo assim, uma camada mais profunda da realidade cujo intuito é permitir o contato entre as zonas do objeto de estudo (Pombo, 2008).

3. METODOLOGIA

Os estudos aqui realizados fizeram o uso da pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica a partir de livros e artigos que abordam diferentes perspectivas da interdisciplinaridade. Assim, a escrita desse trabalho permeia um momento formativo de uma disciplina ofertada no primeiro semestre de 2024 do Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutaí sobre “Temas interdisciplinares em ensino”.

A disciplina utiliza as concepções de Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Olga Pombo e Gaudêncio Frigotto para o embasamento teórico acerca da interdisciplinaridade. Um dos momentos formativos envolveu a produção textual e a apresentação em formato de seminário das discussões e reflexões acerca de diferentes perspectivas sobre a Interdisciplinaridade, que foram: (i) Interdisciplinaridade na Educação Básica; (ii) Interdisciplinaridade na Formação Docente; e, (iii) Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.

Especificamente aqui, discorreremos sobre o segundo tópico cujas principais contribuições se frutificaram de leituras e ações reflexivas concernentes à prática interdisciplinar articulada à formação docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizar práticas interdisciplinares não é algo simples e há uma complexidade em se trabalhar além das fronteiras de cada disciplina que está inserida no ambiente escolar. Dessa maneira, Moura, Rosa e Massena (2021) enfatizam que praticar a interdisciplinaridade não é algo natural, sendo necessário um planejamento específico em torno desse tipo de projeto e uma complexidade em se trabalhar além dos limites de cada disciplina. Sendo assim, ela não pode ser tratada como um processo simples a ser desenvolvido na atuação docente, ainda que surja como resposta aos problemas e dificuldades elencados por sujeitos da educação no que se refere ao termo ensino-aprendizagem.

Para Souza et al. (2022) a interdisciplinaridade é compreendida como a possibilidade de um ensino que faça sentido para o aluno, sendo fundamental um processo de constante formação docente, de reorganização da escola e de ressignificação da relação professor-aluno. Ainda destacam o trabalho com projetos e o desenvolvimento de níveis de autonomia como elementos importantes para a efetivação de práticas interdisciplinares.

Fazenda (2011, p. 21) aponta cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego, e explicita que “alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas, parcerias”. Todavia, Perin e Malavasi (2019) ressaltam que “a formação desse profissional está imbricada com as modificações nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais presentes na sociedade”.

Sendo assim, é imprescindível a preparação adequada do professor ao longo de sua formação, pois é a partir daí que ele pode se enxergar como centro do processo e a prática interdisciplinar tende a ocorrer. Para mais, esse ato não está condicionado somente ao preparo docente, mas em todo um contexto educacional que deve ser levado em consideração nesse sentido, que vai desde a pré-disposição do estudante até a estrutura física da escola dentre outros fatores (Alves; Abbiati, 2023).

Trabalhar de modo interdisciplinar no âmbito educacional e acadêmico requer predisposições de determinados órgãos e deve nortear a organização curricular centrada em instituições de ensino, isto é, as escolas, assim como as universidades. Discutir esse assunto abrangendo as esferas políticas que abordam esse viés é de extrema relevância para que se tenha uma noção de que as práticas interdisciplinares centram-se, também, nas questões políticas que envolvem a educação científica perante a sociedade e não somente nas teorias diversas que discutem o processo de ensino-aprendizagem, ainda que de maneira implícita. Portanto, é necessário mencionar que a presença de projeto interdisciplinares não ocorre de forma espontânea visto que as instituições de ensino possuem um documento que as norteiam e prescrevem como deve ocorrer o processo de ensino dentro de cada contexto escolar.

A partir disso, Marques e Oliveira (2023) discorrem que uma das principais propostas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é a prática da interdisciplinaridade. A proposta do PNLD é uma única obra para a mesma área de conhecimento que aborde conceitos diversificados, mas amplamente relacionados entre si. A proposta pretende que a prática interdisciplinar se torna um procedimento de colaboração agregada aos objetos do conhecimento das mais variadas áreas de conhecimento que são estudadas ao longo do processo educacional escolar.

Ademais, a BNCC incorpora a interdisciplinaridade como uma forma de contextualização, isto é, relaciona o conceito de contextualizar como sendo uma prática

interdisciplinar mediante diversos tópicos presentes em sua descrição (Brasil, 2018). Com isso, é observável uma perspectiva de integração entre disciplinas nas mais respectivas áreas do conhecimento, no entanto, ela menciona esses termos de maneira a não considerar a obrigatoriedade de execução dos mesmos e coloca-os apenas como uma informação adicional que pode ser considerada no processo educacional, não sendo principal ou relevante em determinados momentos. Não obstante, o PNLD ressalta a importância da formação de professores e gestores nesse âmbito e destaca esse aspecto com uma grande barreira a ser quebrada (Marques; Oliveira, 2023, p. 6).

Nesse cenário, a BNCC (2018) propõe formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para que adotem estratégias mais dinâmicas e interativas a fim de colaborar com a gestão que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, ela discorre a respeito de um estudo interdisciplinar que envolve as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas que vão muito além de contextos e conceitos específicos dentro de cada disciplina. É a partir disso que é perceptível o papel dos professores em conjunto com a escola, no que diz respeito à execução de projetos interdisciplinares, visto que esse processo envolve o planejamento mútuo de todas as partes, com o intuito de promover um ensino de qualidade e que tenha uma significação na mente daqueles que aprendem.

É importante destacar que realizar práticas interdisciplinares não é algo simples e envolve uma complexidade em se trabalhar além das fronteiras de cada disciplina que está inserida no ambiente escolar. No entanto, conforme discutem Moura, Rosa e Massena (2021), ao contrário do que preconizam os documentos curriculares, praticar a interdisciplinaridade não é algo que ocorre de maneira natural, isto é, há a necessidade de um planejamento em torno desse tipo de projeto e uma complexidade em se trabalhar além dos limites de cada disciplina considerada pela escolar. Sendo assim, ela não pode ser tratada como um processo simples a ser desenvolvido na atuação docente ainda que surja como resposta aos problemas e dificuldades elencados por sujeitos da educação no que se refere ao termo ensino-aprendizagem.

A partir dessas perspectivas, tem-se relatos de licenciandos dos mais variados cursos de licenciatura em experiências de estágio supervisionado, mencionando o fato de necessitar adentrar na “casa do outro”, além de manter a “sua” porta aberta para aquisição de novos conhecimentos, que vão além da sua formação acadêmica. Assim, os licenciandos foram

condicionados a estabelecer relações que intermedeiam a prática profissional no que concerne à qualificação profissional com determinada facilidade em discorrer facilmente a respeito de seu âmbito de formação, o que não acontece com outra disciplina quando a prática interdisciplinar precisa acontecer. Portanto, há uma dificuldade em executá-la de tal modo que sua prática seja efetiva, uma vez que, o próprio o ambiente escolar também gera influências nesse contexto, em que o tempo dos docentes e a carga horária devem ser considerados (Moura; Rosa; Massena, 2021).

Práticas interdisciplinares não podem ser estabelecidas de modo que, cada sujeito atuante no processo ensino-aprendizagem consiga executar de forma individual os objetivos da interdisciplinaridade e, por isso, hoje em dia, ainda são necessários estudos mais aprofundados para entender o que de fato significa esse termo. Até então, compreende-se que, sem o envolvimento dos professores, da escola e sua gestão, dentre outros agentes presentes no contexto educacional, praticar a interdisciplinaridade se torna uma tarefa mais complexa para aqueles que querem fazê-la acontecer. Diante disso, a formação docente é um possível caminho para se pensar em práticas integradoras, principalmente quando há uma referência entre estágios supervisionados e programas de iniciação à docência, nos quais os futuros professores são confrontados a pensar nesse viés (Moura; Rosa; Massena, 2021).

Dessarte, é imprescindível a preparação adequada do professor ao longo de sua formação de forma interdisciplinar, uma vez que esse tipo de processo formativo considera o caráter reflexivo e crítico no desenvolvimento do docente. Dito isso, aprender sabendo os benefícios dos conteúdos estudados na educação básica, de forma a relacioná-los com outras áreas de conhecimento, faz com que o professor possa refletir e repensar sua prática como facilitador do conhecimento. Para mais, esse ato não está condicionado somente ao preparo docente, mas em todo um contexto educacional, no qual deve ser levado em consideração não somente a pré-disposição do estudante e a intenção do professor, como também a estrutura física da escola, dentre outros fatores (Alves; Abbiati, 2023).

A interdisciplinaridade é compreendida como uma possibilidade de um ensino que precisa fazer sentido para o aluno, que precisa estabelecer a relação entre as disciplinas correspondentes. Essa é a forma ideal de trabalho que promove a construção de pontes entre disciplinas e envolve o interesse mútuo de professores e alunos. Portanto, o caminho encontrado pela escola deve ser estabelecido a partir de ações que envolvam, principalmente, a autonomia como forma de atuação docente. Isso considera entender que as práticas

pedagógicas, num contexto interdisciplinar, não são receitas fechadas e estão constantemente em construção e carregam consigo a dimensão da incerteza, já que o professor deve reconhecer de certo modo, que seu saber é limitado (Souza *et al.*, 2022).

Para mais, é viável mencionar que novos tempos requerem que as diversas universidades do Brasil e do mundo, repensem suas propostas curriculares, mediante a necessidade do trabalho docente de forma interdisciplinar, colocando-se em pauta essas questões nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. A prática interdisciplinar pode contribuir diretamente para minimizar os efeitos da compartimentalização de saberes, principalmente quando se refere às ciências da natureza. Logo, considerando a concepção dos licenciandos, docentes e pesquisadores acerca do ensino e educação interdisciplinar, há uma discussão de significados que se interpenetram, sendo perceptível uma teia de conhecimentos que tendem a se interligar por intermédio dessa prática (Hammes *et al.*, 2020).

Ainda que muitas universidades já pensem a formação de professores no viés das práticas pedagógicas interdisciplinares, Marques, Espíndola e Sauerwein (2020) configuram esse termo como sendo polissêmico, explicitando que não há um consenso entre os pesquisadores da área mediante ao seu significado ou à sua definição. Partindo daí, muitas vezes o licenciando carece de atividades com essa perspectiva que, posteriormente, tendem a ser exigidas no mercado de trabalho. Portanto, é preciso que haja uma formação profissional nessa direção, que envolva um aspecto transformador, a partir do qual os futuros profissionais possam adotar uma nova postura pedagógica, visto que a universidade e a escola são produtoras de teias interdisciplinares do conhecimento (Marques; Espíndola; Sauerwein, 2020).

Cabe ainda salientar que, os cursos de formação de professores devem rever suas propostas e diagnosticar as necessidades de projetos que envolvam a interdisciplinaridade. Contudo, Oliveira, Fenner e Witt (2020) elucidam que, da mesma forma que a formação docente deve ir além de uma mera prática em sala de aula, a interdisciplinaridade não deve retirar a importância individual de cada disciplina. A interdisciplinaridade, além de fazer com que os professores de diversas áreas do conhecimento possam interagir, percorre em contramão ao que se diz do isolamento de disciplinas, buscando sempre a articulação dos saberes.

Souza *et al.* (2022) declaram que, ao optar por executar um projeto interdisciplinar, os docentes reconheçam o seu saber como limitado e partam do pressuposto que, trabalhar em conjunto é uma alternativa de minimizar os efeitos sólidos da fragmentação de saberes. Esse fator é considerado por Ivani Fazenda como “categoria da humildade” e potencializa oportunidades ao professor de continuar se desenvolvendo, isto é, se qualificando cada vez mais, além de aprender de maneira colaborativa com os demais envolvidos no contexto a qual ele se insere. Portanto, tais fatos tendem a afirmar que a prática interdisciplinar está sendo construída a medida em que é entendida como um processo facilitador de aprendizagem.

Em vista disso, é interessante que o professor não domine apenas a sua área de formação e atuação docente, buscando sempre se atualizar para adquirir o embasamento teórico para executar práticas interdisciplinares. Nesse sentido, Marques, Espíndola e Sauerwein (2020) afirmam que dialogar acerca dos aspectos relacionados à interdisciplinaridade se tornou uma discussão pertinente na contemporaneidade.

Os autores salientam o descrédito de uma formação fragmentada, devido à necessidade de o docente ter subsídios, desde a sua formação inicial, para se trabalhar de maneira interdisciplinar. Ainda que haja obstáculos na profissão docente para praticar a interdisciplinaridade como, por exemplo, a falta de momento para planejamento coletivos, limitação de tempo, dificuldade em estabelecer conexão entre as áreas ou até mesmo formação docente insuficiente, os professores precisam ser preparados para promoverem conhecimentos diversos de modo articulado, além de saber lidar com as demandas que surgem diante da realidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos, das análises e discussões realizadas é possível enfatizar que a criação e a execução de ações e projetos que articulem diferentes áreas do conhecimento contribuem potencialmente para a melhoria das práticas pedagógicas interdisciplinares. Dessa maneira, ações integradoras realizadas pelos profissionais da educação no contexto escolar fazem com que os docentes tenham essas práticas como auxiliares no processo educacional, a partir do momento em que eles entendem a importância do contexto a qual está inserida sua realidade.

Diante da realidade que circunda os conceitos de interdisciplinaridade, esse trabalho buscou compreender a importância de práticas interdisciplinares, principalmente no que

tange à necessidade de formação dos professores, visando a qualificação desses profissionais não só de modo continuado, como na sua formação inicial. Desde o primeiro contato com a realidade do trabalho docente, os licenciandos precisam experienciar e vivenciar práticas interdisciplinares para que isso seja um hábito comum no ambiente educacional e também se torne uma prática rotineira quando estiver a frente de uma sala de aula.

O melhor caminho a ser percorrido para efetividade de práticas interdisciplinares é o de planejamento de ações desse âmbito que sejam elaboradas coletivamente, num trabalho cooperativo entre professores, equipe pedagógica e gestores da escola. Esses profissionais conhecem a realidade ao qual a escola está inserida e terão a oportunidade de pensar a interdisciplinaridade para o seu contexto educacional da melhor forma e com a potencialidade de articular as diferentes áreas do conhecimento, refletindo em qualidade para o processo ensino-aprendizagem.

Por fim, cabe ressaltar que as demandas educativas contemporâneas necessitam que as instituições de ensino superior reorganizem os currículos dos cursos de formação de professores em busca de contemplar, durante a formação inicial, a efetividade de se praticar a interdisciplinaridade. Para que o processo ensino-aprendizagem promova a integração de diversas componentes curriculares e articule as diferentes áreas do conhecimento, os professores precisam estar aptos e preparados para ações dessa natureza.

Assim, as mudanças precisam acontecer desde a formação inicial docente, uma vez que o trabalho docente é o principal foco para que se tenha um ensino de qualidade, que propicie aprendizagens permeadas de significados e que envolvam, principalmente, questões pertinentes do contexto educacional, da realidade cotidiana e aspectos sociais. Além do mais, a colaboração das partes para o todo, isto é, alunos, professores e gestão escolar deve ser levada em consideração como uma maneira possível para mudar o processo educacional e promover a interdisciplinaridade de modo efetivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T. D. ABBIATI, A. S. Reflexão, interdisciplinaridade e relação teoria-prática: PIBID e as dimensões para a formação docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e16740, p. 1-20, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. 395p.

- CANTANHEDE, S. C. S.; SILVA, A. F. G.; SILVA, F. H. S.; SILVA, M. F. V. Interdisciplinaridade: características e possibilidades para o ensino de Física e Química. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 1, e21019 (p. 1-19), 2021.
- FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola. 2011.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 2, p. 34-42, 2012.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.
- HAMMES, L. J.; KARPINSKI, R.; RAMBO, R. A.; ZITKOSKI, J. J.; HAMMES, I. L.; FETTER, S. A. A interdisciplinaridade como desafio na formação docente. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 76054-76065, 2020.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.
- MARQUES, K. C. D.; ESPÍNDOLA, I. S. E.; SAUERWEIN, I. P. S. Teias interdisciplinares: a infindável construção dos fios da interdisciplinaridade na formação inicial de professores de Ciências da Natureza e Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 7, p. 379-398, 2020.
- MARQUES, P. T. F.; OLIVEIRA, E. A. G. A BNCC de 2018 e o PNL D 2021: Uma análise a partir da interdisciplinaridade e contextualização. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**. Campina Grande: Editora Realize, 2023.
- MOURA, J. H. C.; ROSA, M. I. P.; MASSENA, E. P. Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências da natureza: contextos distintos, indagações similares. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, e22587, p. 1-16, 2021.
- OLIVEIRA, A. P. S.; FENNER, R. S.; WITT, N. S. P. A interdisciplinaridade aliada à formação de professores. In: **Anais do XVI Encontro sobre Investigação na Escola**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Santo Antônio da Patrulha, RS, 2020.
- PERIN, C. S. B.; MALAVASI, S. A interdisciplinaridade e a formação do professor: breves considerações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 98-112, 2019.
- POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

SOUZA, M. A.; SALGADO, P. A. D.; CHAMON, E. M. Q. O.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: o que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, p. 4-25, 2022.



AMPLLA
EDITORA

