

EDUCAÇÃO EM DEBATE:

*Abordagens, Práticas Metodológicas
e Reflexões sobre Temas Atuais*



**MÁRCIO BALBINO CAVALCANTE
ADILSON TADEU BASQUEROTE
IRECER PORTELA FIGUEIRÊDO SANTOS
ORGANIZADORES**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM
Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação em debate [livro eletrônico] :
abordagens, práticas metodológicas e reflexões
sobre temas atuais / Márcio Balbino Cavalcante,
Adilson Tadeu Basquerote, Ireceer Portela
Figueirêdo Santos, organizadores. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-511-1

1. Educação - Coletâneas 2. Educação - Finalidade
e objetivos 3. Interdisciplinaridade na educação
4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica
6. Professores - Formação I. Cavalcante, Márcio
Balbino. II. Basquerote, Adilson Tadeu. III. Santos,
Ireceer Portela Figueirêdo.

25-287955

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e sociedade 370.19

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-511-1**

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O livro **EDUCAÇÃO EM DEBATE: Abordagens, Práticas Metodológicas e Reflexões sobre Temas Atuais** convida à reflexão sobre os desafios e inovações no campo educacional, considerando os contextos escolares brasileiros e as mudanças enfrentadas pela sociedade atual.

Nesse sentido, a obra composta por 9 capítulos, reúne pesquisas e experiências desenvolvidas no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, dialogando com a formação docente e desafios contemporâneos, práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas de ensino, educação, inclusão e a diversidade. A saber:

No primeiro capítulo, intitulado **AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REFLEXÕES NECESSÁRIAS**, os autores discutem os desafios e possibilidades sobre a abordagem das temáticas físico-naturais no ensino de Geografia na Educação Básica no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo aponta que o ensino das temáticas físico-naturais, no âmbito da Geografia, deve ser planejado e ministrado de modo que favoreça a compreensão dos estudantes sobre a relação indissociável entre a natureza e sociedade no contexto contemporâneo.

O segundo capítulo, **A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM ATIVIDADES PRÁTICAS: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, investiga como a integração entre Matemática e Ciências se manifesta nos livros didáticos de Ciências adotados na rede pública de ensino de Alegrete, Estado do Rio Grande do Sul, analisando quatro obras utilizadas no 9º ano do Ensino Fundamental: um livro da rede municipal e três da rede estadual.

O terceiro capítulo, **GESTÃO E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**, investiga qual o papel da gestão educacional no cenário escolar frente às demandas trazidas por alunos com Transtorno do Es-

pectro Autista. Para os autores, as adaptações na escola para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, exigem o envolvimento não somente do profissional da educação especial e professor regente, mas de toda a equipe escolar, contribuindo na promoção de uma aprendizagem inclusiva para esses alunos.

O quarto capítulo, **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ANÁLISE DAS RELAÇÕES PRETÉRITAS PARA APORTES À INOVAÇÃO FUTURA – ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL (CESAS), EM BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL**, traz significativas reflexões sobre como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode incentivar o trabalhador-estudante a retomar os estudos, oferecendo uma alternativa que vise inseri-lo de maneira mais qualificada no mundo do trabalho enquanto complementa sua Educação Básica por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No quinto capítulo, **APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENPI (ENSINO PROCESSUAL INTEGRATIVO) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**, apresenta a experiência e os resultados decorrentes da aplicação e avaliação de um curso de formação docente concebido com base na Metodologia do Ensino Processual Integrativo (EnPI), junto a uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí – Campus Uruçuí.

No sexto capítulo, **OS USOS DE DOCUMENTOS ESCRITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO**, como resultado da pesquisa, o autor parte da perspectiva de que o saber escolar não é autônomo e nem totalmente dependente em relação ao saber acadêmico. Isso é mais válido quando se trata dos usos de fontes escritas na escola, pois se faz necessário que os professores saibam como os historiadores acadêmicos tratam as diversas fontes na produção do conhecimento histórico

No sétimo capítulo, **DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS À REALIDADE LOCAL: O DESTINO FINAL DOS RESÍDUOS SÓLIDOS EM ALTO ALEGRE DO PINDARÉ – MA**, possibilidades educacionais, a pesquisa apresenta um panorama da situação

atual do descarte de resíduos sólidos no município de Alto Alegre do Pindaré, Estado do Maranhão. Busca ainda, relacionar a realidade apresentada no estudo com possibilidades de trabalhos no campo escolar.

O oitavo capítulo, **ENSINO DE GEOGRAFIA E METODOLOGIAS ATIVAS: INOVAÇÕES, PRÁTICAS E POTENCIALIDADES**, explora o potencial da inserção do uso das metodologias ativas no ensino de Geografia na educação básica, destacando como essas estratégias podem incentivar os alunos a se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado, promovendo uma maior interação com o conteúdo e estimulando a capacidade crítica e criativa.

No capítulo final, **A LEITURA DO MUNDO: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA LEITURA NA OBRA “ANNE DE GREEN GABLES”, DE LUCY MONTGOMERY**, pesquisa contribui para o campo dos estudos literários ao oferecer uma nova perspectiva sobre a obra de Lucy Maud Montgomery, destacando o papel da leitura como um elemento central na narrativa.

Agradecemos aos autores e autoras pelo envio de suas importantes contribuições e a Arco Editores pela disseminação do conhecimento científico.

Desejamos a todos uma leitura reflexiva e emancipatória!

Os Organizadores.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1..... | 10 |
| AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REFLEXÕES NECESSÁRIAS..... | 10 |
| Márcio Balbino Cavalcante Adilson Tadeu Basquerote Irecer Portela Figueirêdo Santos doi: 10.48209/978-65-5417-511-0 | |
| CAPÍTULO 2..... | 22 |
| A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM ATIVIDADES PRÁTICAS: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 22 |
| Emely Brasil dos Anjos; Mirian Marchezan Lopes; Mauricio Ramos Lutz doi: 10.48209/978-65-5417-511-2 | |
| CAPÍTULO 3..... | 40 |
| GESTÃO E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... | 40 |
| Priscila Barrozo Manzoni; Graziela Frainer Knoll doi: 10.48209/978-65-5417-511-3 | |
| CAPÍTULO 4..... | 56 |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ANÁLISE DAS RELAÇÕES PRETÉRITAS PARA APORTES À INOVAÇÃO FUTURA – ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL (CESAS), EM BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL..... | 56 |
| Nathan Belcavello de Oliveira doi: 10.48209/978-65-5417-511-4 | |
| CAPÍTULO 5..... | 71 |
| APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENPI (ENSINO PROCESSUAL INTEGRATIVO) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.. | 71 |
| Alcemir Horácio Rosa doi: 10.48209/978-65-5417-511-5 | |

CAPÍTULO 6.....93

**OS USOS DE DOCUMENTOS ESCRITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA:
CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO.....93**

Bruno Rafael Machado Nascimento

doi: 10.48209/978-65-5417-511-6

CAPÍTULO 7.....110

**DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS À REALIDADE
LOCAL: O DESTINO FINAL DOS RESÍDUOS SÓLIDOS EM ALTO
ALEGRE DO PINDARÉ – MA, POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS**

.....110

Thiago da Rocha Vasconcelos; Samuel Luciano de Araújo Silva; Edna Galvão Soares
Clefison Pereira da Silva; Francisco das Chagas Rodrigues Mendonça

doi: 10.48209/978-65-5417-511-7

CAPÍTULO 8.....120

**ENSINO DE GEOGRAFIA E METODOLOGIAS ATIVAS: INOVAÇÕES,
PRÁTICAS E POTENCIALIDADES.....120**

Felipe Alan Souza Santos; Alan Nunes Araújo

doi: 10.48209/978-65-5417-511-8

CAPÍTULO 9.....137

**A LEITURA DO MUNDO: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA LEITURA
NA OBRA “ANNE DE GREEN GABLES”, DE LUCY MONTGOMERY**

.....137

Azimilson Dávila Batalha; Roseanny Melo de Brito

doi: 10.48209/978-65-5417-511-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....152

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....153

CAPÍTULO 1

AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Márcio Balbino Cavalcante
Adilson Tadeu Basquerote
Irezer Portela Figueirêdo Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-511-0

INTRODUÇÃO

A Geografia, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compõe a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com a História, Sociologia e Filosofia. Esse documento estabelece que a área supracitada deve proporcionar aos estudantes a capacidade de interpretar o mundo por meio da compreensão dos processos sociais, políticos e culturais, de atuar de forma ética, responsável e crítica diante das interações sociais e naturais no espaço geográfico (Brasil, 2017).

Por conseguinte, a Geografia possui uma importância ímpar no currículo escolar e passou por inúmeras mudanças nas últimas décadas objetivando, cada vez mais, uma forte aproximação com a realidade dos estudantes. No entanto, ainda é perceptível nas escolas, tais conteúdos serem ministrados de forma conteudista, fragmentada, fora de contexto e cobrados a partir do uso exacerbado da memorização, o que resulta na sua desvalorização (Castrogiovanni, 2014). Ademais, uma das razões dessa incoerência é o acúmulo de conteúdos que dificultam as relações entre teoria e prática (Cavalcante *et. al.*, 2020). Nessa linha de raciocínio, outra preocupação é com a formação dos professores, que precisam conhecer e estudar as mudanças no sistema educacional brasileiro, entre elas, a elaboração da BNCC para a área de Geografia.

Apesar dos problemas apontados anteriormente, a Geografia tem um papel singular na formação integral dos cidadãos, pois, ao abordar a relação entre

a sociedade e a natureza e as transformações no espaço geográfico com suas diversidades e especificidades (Tonini, 2014), é também responsável pela construção da cidadania através da reflexão constante sobre a produção do espaço em que ele vive e constrói (Carlos; Cruz, 2019; Gusmão, 2021).

Sendo assim, a BNCC, ao reestruturar o currículo escolar, destaca que o estudo da Geografia é uma oportunidade para o estudante compreender o mundo, possibilitando o protagonismo na perspectiva de melhores condições de vida (Brasil, 2017). Com isso, entende-se que os temas relacionados aos aspectos físico-naturais da paisagem são importantes para o entendimento da dinâmica natural do planeta, na compreensão da gênese dos processos naturais e das intervenções humanas, o que é essencial para entender os problemas socioambientais que afligem a sociedade (Callai, 2000).

Diante dessas questões, o ensino das temáticas físico-naturais, no âmbito da Geografia, deve ser planejado e ministrado de modo que favoreça a compreensão dos estudantes sobre a relação indissociável entre a natureza e suas particularidades e a sociedade no contexto contemporâneo (Morais, 2011). Para que esse ensino se efetive, o professor deve desenvolver estratégias que favoreçam essa compreensão em sua totalidade.

O presente estudo, de natureza qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), apresenta uma revisão bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2021) sobre a abordagem das temáticas físico-naturais no ensino de Geografia na Educação Básica no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR E A BNCC

A Geografia Física enquanto sub-área da ciência geográfica volta-se ao estudo dos processos e das características de formação da Terra, incluindo as atividades humanas que causam interferência no meio ambiente (Petersen; Sack; Gabler, 2014). Na abordagem contemporânea da Geografia Física, “a sociedade é vista como produtora de ações transformadoras do quadro natural e é incorporada aos estudos da Geografia Física e suas interfaces” (Mendonça, 2011, 2014). Nessa perspectiva, as temáticas físico-naturais na Geografia escolar, estão presentes, sobretudo, no estudo da “natureza” e seus conteúdos e

conceitos têm por objetivo compreender a dinâmica do planeta, destacando-se as rochas, o relevo, o solo, o clima, a água, a vegetação e os processos que envolvem tais elementos.

Nesse contexto, os pressupostos de Freire (2005) são relevantes ao ensino da Geografia física, ao defenderem a abordagem crítica e dialógica promovendo a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, pois, nessa perspectiva, os professores não são meramente transmissores de informações e sim facilitadores do aprendizado. Nessa direção, contribuem para provocar reflexões acerca dos conteúdos que fazem parte do cotidiano dos estudantes e podem levá-los a construir novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, Morais (2011) entende que o ensino deve se efetivar a partir do par dialético: conhecimentos cotidianos e científicos, o que evidencia a necessidade de rompimento com práticas tradicionais de ensino, ainda baseados em metodologias mnemônicas e puramente memorísticas, que pouco contribuem para a mobilização de conhecimentos dos estudantes, a fim de que resolvam problemas cotidianos da realidade em que vivem (Cavalcanti, 2014; Kaercher, 2003; Tonini, 2014).

Em segunda análise, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios que os educandos trazem consigo para a escola, no tocante às temáticas físico-naturais, cabendo ao professor problematizar esses conteúdos com base em questões sociais e seus reflexos no ambiente (Cavalcanti, 2016, 2014; Kaercher, 2003; Castrogiovanni, 2014).

Ademais, a prática docente, na perspectiva defendida por Morais (2011), é capaz de conduzir para a construção de conhecimento que vislumbre a formação cidadã, todavia, pressupõe que o ele tenha clareza teórico-metodológica do que ensinar e como ensinar (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009; Castrogiovanni, 2014; Tonini, 2014). Nesse sentido, Shulman (2014), ao apresentar suas ideias acerca do conhecimento do professor, destaca o conhecimento pedagógico como sendo de especial interesse, porque identifica as distintas abordagens para ministrar os conhecimentos necessários para ensinar em determinada área do currículo escolar.

Como observado por Cavalcanti (2016) e Callai (2005), a leitura do mundo vai além de apenas interpretar um mapa. Ler o mundo é ler o mundo da vida, principalmente percebendo que as paisagens resultam da vida em sociedade e da busca do ser humano em satisfazer as suas necessidades (Kaercher, 2003). Nessa direção, Callai (2005), pontua que o ensino de Geografia deve considerar as vivências dos jovens, os saberes que trazem consigo para a escola, ou seja, aprender a ler o espaço vivido (Castrogiovanni, 2014). Logo, é preciso o entendimento da Geografia escolar com e pelo mundo da vida para a emancipação dos estudantes (Carneiro, 2022).

Nesse sentido, Gusmão (2021) afirma ser fundamental que se tenha clareza dos objetivos com o ensino de Geografia, das suas competências e habilidades a serem desenvolvidas, para além da definição dos conteúdos a serem trabalhados. Ao contribuir com o debate, Cavalcanti (2013, p. 88) enfatiza que “o ensino visa a aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos”.

Quanto à finalidade do ensino de Geografia, Cavalcanti (2013) acrescenta que a finalidade é colaborar com o processo de formação do raciocínio geográfico das crianças e jovens por meio de concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço, pois, [...] “trata-se de possibilitar aos discentes a prática de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial” (Cavalcanti, 2013, p. 24).

Igualmente, não conhecer o lugar de vivência dos estudantes pode gerar um distanciamento do discurso do professor em relação às suas narrativas e práticas sociais. Sendo assim, os conteúdos e os conceitos relativos às temáticas físico-ambientais, se trabalhados de modo a não dialogar com seus espaços, continuará padecendo da fragmentação própria de uma abordagem tradicional do ensino. Dessa forma, observa-se a importância em analisar as representações geográficas presentes na fala dos estudantes e professores, posto que o ensino que visa a aprendizagem ativa dos primeiros deve considerar os saberes, experiências e significados que esses trazem consigo para a sala de aula (Kaercher, 2003).

Não obstante, as conexões que podem ser feitas a partir do lugar dos estudantes, os valorizam, ao mesmo tempo em que viabiliza uma leitura da extensão da espacialidade do que se percebe no seu cotidiano. Logo, é perceptível que o lugar é a síntese das relações que o configuram e que por ele são configuradas, constituindo-se no *lócus* privilegiado à compreensão da complexidade socioambiental colaborando, assim, para a proposta de educar no ambiente em contribuição à construção do olhar geocientífico e cidadania, a partir do diálogo entre ambiente e aprendizagem social (Santos, 2011).

Diante disso, em relação ao ensino das temáticas físico-naturais no âmbito da Geografia, Costa e Alves (2020, p. 890) afirmam que “valorizar o ensino-aprendizagem desses componentes é valorizar a capacidade de apreensão que os discentes têm com relação à sua importância deles para a transformação do espaço geográfico”. Para as autoras, ao estudar os componentes físico-naturais é permitido a ressignificação desses componentes, o que contribuirá para explicar os “fenômenos cotidianos da vida dos discentes” (Costa; Alves 2020, p. 890). Todavia, as autoras asseguram que o debate acerca dos componentes físico-naturais não exclui o componente social, mas que representa “um olhar especial para a dinâmica da natureza” (2020, p. 890).

Para a Educação Básica, na perspectiva de Costa e Alves (2020, p. 890), o ensino de Geografia deve ir “além das categorias e conceitos, temos que demonstrar os aspectos sociais diante da natureza de maneira sistêmica para que o aluno aprenda a lidar de maneira cidadã e crítica”. Por essa razão, as autoras destacam que os professores devem ir além do espaço vivido do estudante para que o conhecimento científico ocorra de maneira articulada com o conhecimento do seu cotidiano.

Diante do cenário descrito, no quadro são apresentadas duas competências da BNCC: uma geral aplicável às Ciências Humanas e outra específica do componente Geografia. Ambas incluem a capacidade de propor ideias e ações que visam resolver problemas das relações que os seres humanos estabelecem com o meio ambiente.

Quadro 1 - Competências relativas às Ciências Humanas e às temáticas físico-naturais presentes no Ensino de Geografia na BNCC

| COMPETÊNCIA GERAL RELATIVA ÀS CIÊNCIAS HUMANAS | COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL |
|---|---|
| Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. | Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. |

Fonte: Brasil (2017).

É perceptível que a BNCC apresenta a concepção de raciocínio geográfico para fundamentar e expressar a atribuição de leitura de mundo por meio do pensamento espacial. Assim, expressa em seu documento que a grande contribuição da Geografia na Educação Básica é:

Desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2017, p. 360).

Dessa forma, ao considerar o estudante como o centro do processo de construção do conhecimento e o professor como seu mediador, bem como ensinar os componentes físico-naturais de maneira articulada com a realidade do estudantes, a partir de suas vivências, criam-se condições para que a aprendizagem desses componentes, nos anos iniciais, ocorra de maneira significativa.

Alves e Queiroz (2019), ao refletirem sobre o ensino de Geografia, consideram que, ao ensinar os componentes físico-naturais, deve-se considerar a realidade cotidiana dos educandos. As autoras propõem a articulação entre o desenho e o conceito de paisagem como contributos para o ensino e aprendizagem dos componentes físico-naturais:

A paisagem, por sua vez, pode ser entendida em Geografia como um dos mediadores conceituais criados para pensar a realidade do espaço geográfico [...] a paisagem se constitui como conceito ou expressão do espaço, fundamental para a estruturação das nossas problematizações acerca do uso do desenho, como linguagem e recurso didático para as atividades de ensino de conteúdos geográficos, inclusive àqueles relacionados aos componentes físico-naturais do espaço (Alves; Queiroz, 2019, p. 219).

Nesse cenário, as autoras supracitadas compartilham da ideia de que, ao ensinar Geografia deve-se considerar o ser e o estar dos estudantes, bem como a dimensão do vivido, o que ampliará suas condições de conhecimento. O ser e o estar das crianças no mundo incorpora uma grandeza geográfica que não pode ser desconsiderada. A essas reflexões acrescentamos o pensamento de que considerar a dimensão do vivido nas atividades pedagógicas pode qualificar e ampliar os conhecimentos das crianças em idade escolar sobre relevo, em macro e/ou microescalas.

Por outro lado, a valorização do conhecimento prévio dos discentes e a conexão com suas experiências de vida são de extrema importância no aprendizado, pois, ao relacionar os conceitos da Geografia física com a realidade vivenciada pelos estudantes, o ensino se torna mais significativo e desperta o interesse dos jovens pelo mundo ao seu redor, tornando-se uma estratégia para o aprendizado, como já demonstrado por Freire (2005).

Observa-se que a BNCC atual propõe que o lugar da Geografia é ensinar a compreender o mundo em que se vive. Dessa forma, o documento, ao apresentar as orientações curriculares para a Educação Básica, contextualiza que a Geografia, articulada com a História, precisa se basear na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. O documento acrescenta ainda que cabe à Geografia ensinar para “compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (Deon; Callai, 2020).

Assim, é necessário também que os professores tenham clareza teórico-metodológica ao realizar seus planejamentos e atentar, na perspectiva das autoras, para as seguintes questões: para quem, para quê, o quê e como ensinar

Geografia. Isso demanda uma boa preparação pedagógica, o que remete à necessidade de políticas de formação contínua, no sentido de instrumentalizar os professores para tal empreitada (Pinheiro; Sanches Lopes, 2021).

Em vista disso, o ensino de Geografia, na perspectiva da BNCC, deve se articular com a escola e precisa se basear na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive. Nesse contexto, a função social da escola tem o seu importante papel educativo na sociedade ao inserir o aluno no seu contexto social, levando-o a desenvolver suas capacidades, suas potencialidades na busca da efetivação de sua cidadania (Cavalcante *et al.*, 2020).

Neste sentido, desenvolver a reflexão sobre as questões socioambientais e uma consciência crítica em relação aos desafios que enfrentamos, como a degradação ambiental e as mudanças climáticas, são questões de um aprendizado refinado para pensar de forma holística, pois, considerando as relações entre a sociedade e o meio ambiente, os discentes são capacitados para tomar decisões informadas e responsáveis em relação ao uso dos recursos naturais.

Conforme Silva (2021), ao utilizar como aporte autores que são referências no campo do ensino de Geografia, o documento realiza uma discussão acerca de um ensino capaz de desenvolver o pensamento espacial dos educandos numa perspectiva crítico-cidadã, a partir dos conhecimentos geográficos a serem apreendidos do cotidiano, do espaço vivido pelos educandos. Pois “ao apresentar esse componente curricular, que o estudo da Geografia é uma oportunidade para se compreender o mundo em que se vive (Pinheiro; Sanches Lopes, 2021, p. 12).

Portanto, na Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, o futuro professor de Geografia, na realização do estágio, deve refletir sobre os conceitos e categorias geográficas e suas materialidades no cotidiano dos discentes; discutir as questões ambientais locais na perspectiva global; estudar a noção de escala espaço-temporal através da leitura e interpretação das paisagens, bem como os conceitos básicos de cartografia, como espacialidade, localização, entre outros. Isso considerando os aspectos conceituais aliados aos procedimentais e atitudinais inerentes à ciência geográfica, bem como à formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia podem contribuir, sobremaneira, para a formação crítica dos estudantes, de modo que esses possam compreender as transformações que ocorrem na paisagem. Para tanto, o ensino dessas temáticas deve ser fundamentado em critérios que potencializem a compreensão desse conteúdo como fator significativo para a leitura da realidade vivida pelos sujeitos.

É necessário que os professores, de posse de diferentes materiais de apoio pedagógico-didático e de metodologias diferenciadas, deem destaque, no trabalho que realizam com as temáticas físico-naturais, ao local em que vivem seus discentes e eles próprios. Não devem apresentar aos estudantes um conteúdo desprovido de significado e sem correspondência na realidade em que estão inseridos. Ter correspondência com a realidade não significa se ater à escala da casa, da escola e do bairro, mas analisar o espaço geográfico considerando o diálogo entre as diversas escalas, entre um fenômeno local e sua expressão regional, nacional, global e entre as diferentes temporalidades.

Nesse contexto, vemos a necessidade de reforçar, na Geografia escolar, a abordagem da dinâmica dos elementos físico-naturais do espaço geográfico e da relação entre eles, diante de sua importância para a sociedade. É fundamental que os estudantes compreendam como fatores como relevo, clima, hidrografia, vegetação e solo interagem de forma integrada, influenciando diretamente as atividades humanas, as formas de ocupação do território e as condições de vida das populações. Além disso, essa compreensão contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e ambientalmente responsável, permitindo que os alunos percebam as consequências das ações humanas sobre o meio físico, bem como a importância da preservação e do uso sustentável dos recursos naturais. Ao integrar esses conhecimentos ao cotidiano, a Geografia escolar cumpre seu papel de formar sujeitos capazes de interpretar, analisar e propor soluções para os desafios socioambientais contemporâneos.

Em suma, o ensino da Geografia dos elementos físico-naturais na educação básica, utilizando a metodologia da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) como estratégia pedagógica, é de grande importância para formar cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação e o uso sustentável do meio ambiente. Essa abordagem crítica e participativa possibilita uma compreensão aprofundada das interações naturais e sociais, preparando os discentes para enfrentar os desafios ambientais e contribuir para um futuro mais sustentável.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. O.; QUEIROZ, F. R. O. O potencial do uso do desenho e do conceito de paisagem para o ensino de componentes físico-naturais com crianças dos anos iniciais de escolarização. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12 n. 2, p. 216-225, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/97538/56346> . Acesso em: 18 abr. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20 mai. 2025.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago, 2005.

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: o espaço, o sujeito e a construção do conhecimento**. Santa Maria: UFSM, 2000.

CARLOS, A. F. A. C.; CRUZ, R. C. A. **A Necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTROGIOVANNI, A. C. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. *In*: TONINI, I. M.; CASTROGIOVANNI, A. C.; GOU-LART, L. B.; KAERCHER, N. A.; MARTINS, R. E. M. W. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 175-183.

CARNEIRO, R. N. **Educação Geográfica do Agir Comunicativo: Geografia Escolar do Mundo da Vida**. Curitiba: Appris, 2022.

CAVALCANTE, M. B. Nos caminhos da Geografia: a importância do Trabalho de Campo no processo de ensino-aprendizagem. *In: CANANÉA, F. A. (org.). Educação: Olhares diversos*. João Pessoa: Imprell, 2016. p. 161-177.

CAVALCANTE, M. B.; LIMA, E. R. V.; VITAL, S. R. O.; ARRUDA, L. V. PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIIONADO: caminhos para o professor-pesquisador. *In: CANANÉA, F. A. (org.). Territórios de aprendizagens: marcos de reflexão e ação*. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 127-145.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, L. S. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. *In: TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B.; KAERCHER, N. A.; MARTINS, R. E. M. W. (orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 77-98.

COSTA, A. T. A.; ALVES, A. O. **O ensino de Geografia e os componentes físico-naturais**: o conteúdo clima nos anos iniciais. Anais do X FÓRUM NACIONAL NEPEG de Formação de Professores de Geografia, Goiânia: GO, 2020. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/3-201071-O-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-E-OS-COMPONENTES-F%C3%80SICOS-NATURAIS.pdf> . Acesso em: 9 abr. 2025.

COSTA, M. A.; OLIVEIRA, J. G. Os temas físico-naturais nos livros didáticos de Geografia da rede pública de ensino: um estudo de caso de Uraí/PR. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 504-524, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/751>. Acesso em: 19 mai. 2025.

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 79-101, jan./jun.2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40186> . Acesso em: 26 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUSMÃO, A. D. F. Planejamento no ensino do raciocínio geográfico: a espacialidade prevista no plano de aula. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia**, p. 114-120, 2021. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3663/3535> . Acesso em: 2 jun. 2025.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. *In*: CASTRO-GIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O; KAERCHER, N. A. (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 11-23.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MENDONÇA, F. A. **Geografia Física: Ciência Humana?** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, F. A. **Geografia e meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia e a formação para a cidadania. **Revista Virtual Geografía, Cultura y Educación**, n. 2, 2011.

PETERSEN, J. F.; SACK, D.; GABLER, R. E. **Fundamentos de Geografia Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

PINHEIRO, I.; SANCHES LOPES, C. A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Percursos e Perspectivas. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 39, p. e45521, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/45521>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo. Cortez: 2009.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SANTOS, V. M. N. **Educar no Ambiente: construção do olhar geocientífico e cidadania**. São Paulo: Editora Annablume, 2011.

SILVA, F. D. P. R. E. **Ensino de Geografia e paisagem nos anos iniciais, na perspectiva do currículo de Teresina**. Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77760> . Acesso em: 5 jun. 2025.

TONINI, I. M. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2014.

CAPÍTULO 2

A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM ATIVIDADES PRÁTICAS: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emely Brasil dos Anjos

Mirian Marchezan Lopes

Mauricio Ramos Lutz

Doi: 10.48209/978-65-5417-511-2

INTRODUÇÃO

A Matemática é um componente curricular fundamental, mas enfrenta desafios significativos no processo de ensino e de aprendizagem. Apesar de sua importância, muitos estudantes apresentam baixo rendimento nessa disciplina, conforme evidenciado nas principais avaliações educacionais do país, como a Prova Brasil, aplicada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Um dos principais obstáculos reside na abstração dos conceitos matemáticos, que muitas vezes se torna um impedimento para a compreensão efetiva dos conteúdos. Nesse contexto, outros métodos de ensino, como a abordagem interdisciplinar, emergem como estratégias promissoras para superar essas dificuldades. Ao integrar a Matemática com outras disciplinas, é possível criar conexões mais significativas e contextualizadas, facilitando a assimilação dos conhecimentos e tornando a aprendizagem mais envolvente.

A interdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que enriquece o ensino e a aprendizagem, especialmente em áreas como Matemática e Ciências. Ao integrar esses campos do conhecimento, os educadores promovem experiências mais significativas e contextualizadas, aplicando conceitos matemáticos a situações práticas e reais. Por exemplo, ao estudar Física, os estudantes podem usar fórmulas matemáticas para calcular velocidade ou força, tornando o aprendizado mais concreto e menos abstrato.

Desta forma, a integração da Matemática com as Ciências não apenas melhora o entendimento dos conteúdos, mas também prepara os discentes para enfrentar desafios complexos no mundo real, tornando-os mais aptos a aplicar o que aprenderam de maneira prática e criativa. Essa abordagem interdisciplinar é, portanto, um caminho promissor para transformar a experiência educacional e elevar o desempenho dos estudantes em ambas as disciplinas.

O livro didático é um recurso indispensável para apoiar os docentes em suas práticas pedagógicas. Além de fornecer conteúdos estruturados e alinhados ao currículo, funciona como um guia para o planejamento de aulas, oferecendo atividades e exemplos que facilitam a compreensão de conceitos matemáticos. Para muitos professores, especialmente em contextos de recursos limitados, esses materiais são fundamentais para assegurar uma educação de qualidade.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma conquista significativa para a educação brasileira, garante que escolas públicas tenham acesso a livros didáticos atualizados e de qualidade, contribuindo para a equidade educacional. A oferta de materiais diversificados, que incorporam diferentes abordagens pedagógicas e contextos culturais, é um importante avanço para o ensino e a aprendizagem. No entanto, é essencial que esses recursos sejam inovadores, apresentem atividades contextualizadas e incentivem práticas pedagógicas atrativas.

Este estudo busca investigar como a integração entre Matemática e Ciências se manifesta nos livros didáticos de Ciências adotados na rede pública de ensino de Alegrete/RS, analisando quatro obras utilizadas no 9º ano do Ensino Fundamental: um livro da rede municipal e três da rede estadual. Os objetivos incluem identificar a presença e avaliar a qualidade das atividades práticas interdisciplinares nesses materiais.

A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade surgiu como um movimento na França e na Itália durante a década de 1960, em resposta aos conflitos políticos, econômicos e sociais da época (Fazenda, 1994). Percebeu-se que os problemas emergentes exigiam soluções que transcendiam os limites de uma única área do conheci-

mento. No campo educacional, essa abordagem busca promover uma aprendizagem mais atrativa e contextualizada, conectando disciplinas e ampliando a compreensão dos estudantes sobre o mundo.

De acordo com Piaget (1964), a inteligência se desenvolve ao longo da vida orgânica, por meio da interação constante com o ambiente. Essa perspectiva destaca a importância da troca entre o indivíduo e o meio em que está inserido para o processo de aprendizagem. No contexto educacional, isso é particularmente relevante para as novas metodologias, que estão sendo incorporadas nos livros didáticos mais atualizados.

Segundo Piaget (1964), ele apresenta duas teorias: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Ele afirma que esses conceitos são relacionados, sendo possível perceber similaridades entre as práticas. Na interdisciplinaridade, há uma tendência em escolher conteúdos e temas de forma intencional para promover a interação entre as áreas selecionadas. Já na transdisciplinaridade, são levantadas questões deliberadamente pensadas para transcender o âmbito escolar e o currículo padrão. Enquanto a interdisciplinaridade visa trabalhar com os conteúdos das grades curriculares, a transdisciplinaridade se concentra em meta-questões que não são solucionáveis de maneira convencional, incentivando uma reflexão em respostas multidimensionais.

Japiassu (1976), após participar de um curso com Piaget, desenvolveu um interesse pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, sendo um dos primeiros teóricos brasileiros a abordar a fragmentação das disciplinas nos componentes curriculares da educação. Ele argumenta que a fragmentação das áreas do conhecimento resulta em uma ampla gama de especificações nos conteúdos abordados, proporcionando vastas oportunidades de exploração para aqueles que as estudam. Ele também destaca que o excesso de informação não apenas causa desinformação, mas também distorce a realidade (Japiassu, 2006).

Para realizar a fragmentação das áreas, é essencial realizar estudos e contextualizações adequadas. Esta teoria tem sido discutida desde o final do século XX, enfrentando diversas barreiras relacionadas à sua implementação prática. No contexto atual, a interdisciplinaridade é exigida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca “decidir sobre formas de organi-

zação interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2017, p.16).

Segundo Japiassu (2006), para obter uma melhor execução da prática interdisciplinar, é necessário que toda a escola ou universidade esteja pronta para realizar uma nova adaptação, incorporando novos métodos de estudo e revisando todo o seu Plano Político Pedagógico (PPP). Para efetivar a interdisciplinaridade, é necessário que as áreas sejam fragmentadas e se interconectem, pois a estrutura das disciplinas no ensino tradicional isola frequentemente os objetos de estudo dos seus contextos, como se fosse possível isolar partes de um todo (Libâneo, 2011).

OS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos surgiram da necessidade do ser humano de registrar seus conhecimentos prévios, para que pudesse utilizá-los dias, meses e anos depois (Bittencourt, 2008). Continuam sendo uma ferramenta essencial para o estudo e desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento até os dias atuais.

A importância do livro didático está em seu papel como guia de conteúdo, mesmo em uma era onde a informação está facilmente acessível por meio da tecnologia. Ele oferece suporte confiável para o estudo e a pesquisa, especialmente no caso dos materiais do PNLD, que passam por rigorosos processos de revisão. Esses livros garantem maior credibilidade, pois apresentam informações fundamentadas em referências e autores reconhecidos.

Desde a década de 1940 até os dias atuais, os livros didáticos passaram por diversas análises e reformulações visando incorporar novas formas de aprendizagem e oferecer sugestões inovadoras para os professores. Essas mudanças visam promover métodos de ensino que vão além da simples repetição e resposta.

As abordagens práticas adotadas buscam proporcionar experiências que favoreçam a interdisciplinaridade, especialmente em Matemática, e facilitar a compreensão de conceitos frequentemente desafiadores para os estudantes. A

inclusão de práticas interdisciplinares nas atividades de aprendizagem visa tornar o ensino mais eficiente e integrado, oferecendo soluções que atendem às necessidades dos estudantes de forma mais clara e acessível.

Muitos livros didáticos incluem atividades práticas, ilustrações e exemplos, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e promovendo a inclusão. Além disso, funcionam como um recurso de consulta, permitindo que os estudantes revisitem conteúdos sempre que necessário. Também ajudam a conectar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece o aprendizado. Para os professores, os livros didáticos oferecem uma base sólida de conteúdos, sugestões de atividades e orientações pedagógicas. Esses recursos auxiliam na organização das aulas e contribuem para tornar o ensino mais eficiente e estruturado. Segundo Libâneo (2001), a escola deve integrar vivências do cotidiano com conhecimentos formais. O professor é fundamental nesse processo, atuando como mediador entre os saberes escolares e a realidade do aluno.

Ao analisarmos o desempenho dos livros didáticos em sala de aula, juntamente com a perspectiva de Libâneo (2001), notamos várias semelhanças. Ambos enfatizam a importância de oferecer conhecimento diversificado, promovendo uma nova visão sobre o cotidiano dos discentes. Não se trata apenas de atividades mecânicas, mas de estimular o engajamento dos estudantes, permitindo que façam conexões com o mundo que os cerca. Nesse processo, o professor desempenha um papel importante, unindo o conteúdo específico ao conhecimento prévio do discente, enriquecendo assim a experiência educativa.

A APRENDIZAGEM E A IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES PRÁTICAS

Segundo a teoria de Jean Piaget (1964), o desenvolvimento cognitivo humano é segmentado em quatro fases distintas: a fase sensório-motora, a fase pré-operacional, a fase das operações concretas e a fase das operações formais.

Os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades variando entre 13 e 14 anos, deveriam ter transcendido essas quatro fases do desenvolvimento cognitivo, chegando à fase das operações formais, caracterizada pela capacidade de realizar raciocínios hipotético-dedutivos. No entanto, observa-se

que nem todos os discentes atingem o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo. Muitos chegam às séries finais enfrentando dificuldades significativas para fazer a transição da fase das operações concretas para a fase das operações formais. Essas dificuldades podem impactar a capacidade dos discentes de engajar em raciocínios complexos e abstratos, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades avançadas de pensamento crítico.

Jean Piaget concebe a inteligência como um processo de desenvolvimento gradual, caracterizado pela assimilação progressiva de experiências e atividades ao longo da vida. Segundo Piaget (1964), esse desenvolvimento intelectual está intimamente relacionado às estruturas orgânicas do indivíduo, as quais interagem de maneira dinâmica com o ambiente. Dessa forma, a inteligência é vista como um sistema em constante adaptação e interação, refletindo a evolução das capacidades cognitivas à medida que o indivíduo se envolve com seu entorno.

As atividades práticas são reconhecidas por estimular uma variedade de habilidades cognitivas, conforme discutido anteriormente. No entanto, é importante considerar que os indivíduos possuem diferentes estilos de aprendizagem: alguns aprendem de forma mais eficaz por meio da audição, outros pela observação e outros ainda pelo toque.

Esse modelo permite que os estímulos oferecidos sejam adaptados às preferências sensoriais individuais, potencializando o processo de aprendizagem ao explorar as diversas formas pelas quais cada sentido pode contribuir para a aquisição e a retenção de conhecimento. A utilização desses métodos proporciona benefícios significativos tanto para o educador quanto para o discente.

Recursos multimodais beneficiam tanto professores, ao ampliar estratégias pedagógicas, quanto alunos, ao facilitar a aprendizagem por meio de diferentes estímulos sensoriais. A combinação desses métodos pode contribuir para um desempenho acadêmico mais amplo e eficaz, favorecendo a assimilação dos conceitos e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

De acordo com Vasconcelos e Dionisio (2023), os recursos multimodais desempenham um papel importante na integração entre diferentes áreas do conhecimento, facilitando a transição e a interconexão entre elas. A utilização des-

ses recursos permite uma abordagem mais abrangente e dinâmica, contribuindo para uma melhor compreensão e aplicação interdisciplinar dos conteúdos.

Nesse sentido, os autores destacam que, no ambiente educacional, os gêneros textuais com os quais professores e estudantes interagem em disciplinas como Física, Matemática, Biologia, Geografia e História apresentam uma diversidade de recursos semióticos, incluindo desenhos, símbolos científicos, cores e gráficos. Esses elementos desempenham um papel importante no processamento da informação, uma vez que o uso exclusivo da linguagem verbal pode não ser suficiente para atender às demandas cognitivas e comunicativas das ciências.

Considerando que os recursos multimodais permeiam diversas disciplinas e que há uma interconexão entre elas, é plausível afirmar que a integração desses fatores pode resultar na combinação de conteúdos de diferentes áreas. Assim, ao unir exemplos práticos presentes nos livros didáticos de ciências com conteúdos matemáticos, é possível promover uma abordagem interdisciplinar eficaz. Essa integração pode facilitar uma aliança entre a interdisciplinaridade, os recursos multimodais e as práticas educacionais, enriquecendo o processo de ensino e de aprendizagem.

Embora a integração da interdisciplinaridade, dos recursos multimodais e das práticas educacionais possa promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e permita que o estudante assuma um papel ativo em seu próprio processo de aquisição de conhecimento, a intermediação do professor permanece insubstituível. O papel do educador é fundamental na mediação do aprendizado, proporcionando orientação, suporte e retorno essenciais para o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento, garantindo que a aprendizagem seja efetiva e direcionada.

Nesse sentido, Castro (2016) destaca que o professor deve ir além do papel tradicional de transmissor de conhecimento, sendo responsável por criar situações que incentivem a reflexão e a busca ativa por soluções. Para isso, ele deve apresentar desafios significativos aos discentes, além de promover estratégias que os levem a confrontar diferentes possibilidades e aperfeiçoar suas respostas.

Apesar do elevado nível de interação e da capacidade dos estudantes para desenvolverem propostas de forma autônoma, a presença da mediação do professor continua sendo essencial. O papel do educador transcende a mera transmissão de conteúdos, ele é necessário para estimular e orientar os estudantes em direção aos objetivos finais do processo de aprendizagem. A mediação do professor permite que ele atue como facilitador e guia, promovendo um ambiente em que tanto o professor quanto o discente possam alcançar o sucesso, o professor como mediador e estimulador e o estudante como protagonista ativo de sua própria aprendizagem.

Essas teorias oferecem uma base sólida para a investigação das transformações e aprimoramentos nas práticas de ensino ao longo dos anos, refletindo, inclusive, nas abordagens inovadoras presentes nos livros didáticos. Elas revelam como o ensino de conteúdos científicos tem evoluído para incorporar métodos práticos e interdisciplinares, proporcionando novas oportunidades para uma aprendizagem mais eficaz e integrada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo teve como objetivo analisar a integração entre Matemática e Ciências nos livros didáticos de Ciências adotados na rede pública de ensino de Alegrete/RS, examinando quatro obras do 9º ano do Ensino Fundamental: um livro da rede municipal e três da rede estadual. A pesquisa visou identificar e avaliar atividades práticas interdisciplinares, organizando-as para facilitar seu uso pelos professores.

A metodologia adotada é de caráter exploratório, a partir de pesquisa documental, com análises quantitativa e qualitativa dos livros didáticos. De forma quantitativa, foram revisados os livros de Ciências do 9º ano para identificar e catalogar as atividades interdisciplinares. A análise qualitativa foi empregada para avaliar a aplicabilidade dessas atividades em sala de aula.

A análise dos livros didáticos foi conduzida com base em critérios como: Tipo de Atividade, que envolve a identificação de atividades práticas ou experimentais; Viabilidade de Implementação, que avalia a possibilidade de desenvolver as atividades em sala de aula com materiais simples e acessíveis, como

materiais recicláveis, materiais fornecidos pela escola ou materiais que os estudantes possam ter em casa para descarte, avaliando também as condições da sala de aula e do espaço escolar para desenvolver a prática; e Interdisciplinaridade, que analisa o potencial de integração da atividade com a disciplina de Matemática.

A pesquisa concentrou-se na análise dos livros didáticos utilizados nas escolas do município de Alegrete/RS. Para isso, foi necessário distinguir entre os materiais adotados pela rede municipal e pela rede estadual de ensino.

A rede municipal de Alegrete/RS adota uma política centralizada na escolha de livros didáticos, com uma seleção única para todas as escolas. Em contraste, as escolas da rede estadual possuem autonomia para escolher seus próprios livros, o que permite maior diversidade de materiais.

Foram selecionados o livro adotado pela rede municipal e os três livros mais utilizados nas escolas da rede estadual, com base em informações obtidas diretamente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e na 10ª Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE). Na rede estadual, são disponibilizados doze livros de ciências para as escolas, mas, para a análise, foram escolhidos apenas três. A pesquisa foi realizada no sítio eletrônico do Sistema de Material Didático (SIMAD), em que foram preenchidos os campos obrigatórios, como ano do programa, programa, esfera, tipo de entidade, localização (se área urbana, rural ou ambas), estado e município. Com essas informações, foram identificadas 19 escolas, tanto urbanas quanto rurais, e os livros escolhidos por elas.

Com base nesse levantamento, foi possível ranquear os livros conforme a frequência com que foram selecionados. Dessa forma, os três livros que mais se repetiram foram escolhidos para a análise, refletindo os materiais mais utilizados nas escolas da rede estadual. A pesquisa forneceu dados que possibilitaram uma visão mais clara sobre os livros adotados pelas escolas.

Desta forma, a análise incluiu quatro livros didáticos específicos, que são: Araribá Conecta 9º ano (Bröckelmann, 2022), adotado pela rede municipal, e A Conquista Ciências 9º ano (Hiranaka e Hortencio, 2022), Teláris Essencial: Ciências 9º ano (Gewandsznajder e Pacca, 2022) e Sou Mais Ciências 9º ano (Artuso et al., 2022), todos adotados pela rede estadual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos livros didáticos revelou a incorporação de diversas atividades que promovem a interdisciplinaridade, com diferenças significativas em relação ao tema investigado, tanto no número de atividades quanto nas características da interdisciplinaridade.

No livro *Araribá Conecta 9º ano* (Bröckelmann, 2022), foi encontrado após cada conteúdo abordado, uma seção experimental que facilita a integração entre as ciências e a matemática. Isso demonstra uma tendência crescente na exploração da interdisciplinaridade entre essas áreas do conhecimento.

Especificamente, das dezessete atividades práticas e experimentais analisadas nessa obra, apenas sete não apresentavam elementos de interdisciplinaridade com a matemática. Esse resultado evidencia um esforço significativo para conectar os conceitos científicos e matemáticos, promovendo uma abordagem mais integrada e colaborativa no processo de ensino e de aprendizagem.

A interdisciplinaridade presente no livro *Araribá Conecta 9º ano* reflete um movimento educacional que busca superar a fragmentação do conhecimento, um aspecto amplamente discutido por Japiassu (1976, 2006). Segundo o autor, a divisão excessiva das áreas do saber gera um aprofundamento temático, mas também exige estratégias que possibilitem conexões entre os diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, a integração entre ciências e matemática nas atividades práticas analisadas demonstra uma tentativa de aproximar as disciplinas, favorecendo uma abordagem mais ampla e significativa do aprendizado.

Para Libâneo (2001), o ensino interdisciplinar favorece a compreensão dos conteúdos ao relacioná-los com a realidade, promovendo um aprendizado mais reflexivo e significativo.

O Quadro 1 apresenta as categorias analisadas, destacando a integração entre as ciências e a matemática. Essa organização permite uma visualização clara das abordagens utilizadas, evidenciando como as atividades práticas exploram a interdisciplinaridade e promovem uma conexão efetiva entre diferentes áreas do conhecimento.

Quadro 1 – Categoria analisadas do livro: Araribá conecta 9º ano

| Página do Livro | Conteúdo do livro de ciências | Aplicação em sala de aula | Interdisciplinaridade entre ciências e matemática | Ligação com qual conteúdo matemático |
|-----------------|---|---------------------------|---|--|
| 21 | Propriedades específicas da matéria | De média aplicação | Sim | Números Racionais |
| 24 | Estado físico da matéria | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 28 | Mudanças do estado físico | De difícil aplicação | Sim | Grandezas e medidas |
| 41 | Modelos atômicos | De fácil aplicação | Sim | Formas geométricas |
| 57 | Ligações químicas | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 69 | Reações químicas | De difícil aplicação | Sim | Grandezas e medidas |
| 71 | Reações químicas | De média aplicação | Sim | Porcentagem |
| 94 | Indicadores de ácido base | De média aplicação | Não | Não existe |
| 97 | Indicadores de ácido base | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 134 | Material genético | De fácil aplicação | Sim | Números racionais |
| 164 | O som | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 175 | A luz | De fácil aplicação | Sim | Formas geométricas |
| 177 | A luz | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 187 | Terra e universo | De média aplicação | Sim | Análise de gráficos e tabelas |
| 211 | Oficinas: Mudança de estado físico | De fácil aplicação | Sim | Porcentagem |
| 214 | Oficina: Testando o pH do solo | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 217 | Oficina: Características da transferência de energia luminosa | De média aplicação | Sim | Formas geométricas e grandezas, medidas, análise gráfica |

Fonte: os autores (2024).

O Quadro 2 apresenta a análise do livro A Conquista Ciências 9º ano (Hiranaka e Hortencio, 2022), evidenciando a presença de atividades práticas. No entanto, observa-se que a quantidade dessas atividades é menor em comparação ao livro Araribá Conecta 9º ano. Das treze atividades práticas identificadas, apenas seis estabelecem uma conexão interdisciplinar com a Matemática, indicando um nível mais limitado de integração entre as áreas do conhecimento. A menor presença de atividades interdisciplinares pode refletir desafios estruturais no ensino, reforçando a necessidade de abordagens que favoreçam a conexão entre ciência e matemática de maneira mais efetiva.

Quadro 2 – Categorias analisadas do livro: A conquista ciências 9º ano

| Página do Livro | Conteúdo do livro de ciências | Aplicação em sala de aula | Interdisciplinaridade entre ciência e matemática | Ligação com qual conteúdo matemático |
|-----------------|-------------------------------|---------------------------|--|---|
| 54 | As transformações da matéria | De média aplicação | Sim | Grandezas e medidas |
| 56 | As transformações da matéria | De média aplicação | Não | Não existe |
| 90 | Hereditariedade | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 120 | Biodiversidade e evolução | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 122 | Biodiversidade e evolução | De fácil aplicação | Sim | Probabilidade |
| 152 | Conservação da Biodiversidade | De média aplicação | Não | Não existe |
| 182 | Luz e som | De média aplicação | Não | Não existe |
| 184 | Luz e som | De fácil aplicação | Sim | Porcentagem e formas geométricas |
| 185 | Luz e som | De média aplicação | Sim | Ângulos |
| 187 | Luz e sim | De difícil aplicação | Não | Não existe |
| 214 | Aplicação das radiações | De difícil aplicação | Não | Não existe |
| 215 | Aplicação das radiações | De média aplicação | Sim | Grandezas e medidas e ângulos |
| 249 | Sistema solar e universo | De média aplicação | Sim | Grandezas medidas, ângulos, proporções, e formas geométrica |

Fonte: os autores (2024).

A interdisciplinaridade no ensino das ciências e da matemática exige uma abordagem que vá além da simples justaposição de conteúdos, promovendo conexões significativas entre as áreas do conhecimento. No entanto, como aponta Libâneo (2011), a organização tradicional das disciplinas tende a fragmentar os objetos de estudo, dificultando uma visão mais ampla e contextualizada. Esse isolamento pode comprometer a compreensão dos estudantes, tornando essencial a adoção de estratégias pedagógicas que incentivem a articulação entre os diferentes campos do saber.

Ao analisar o livro *Teláris Essencial: Ciências 9º ano* (Gewandsznajder e Pacca, 2022), observa-se um número reduzido de atividades práticas em comparação a outras obras. Das sete atividades propostas, apenas uma estabelece uma relação interdisciplinar com a Matemática, evidenciando uma integração limitada entre essas áreas do conhecimento.

Essa baixa conexão sugere uma oportunidade pouco explorada de fortalecer a relação entre os conceitos científicos e matemáticos, o que poderia contribuir para um aprendizado mais dinâmico e instigador. O Quadro 3 apresenta as categorias analisadas no livro, destacando a abordagem adotada e suas implicações para o ensino interdisciplinar.

Quadro 3 – Categorias analisadas do livro: *Teláris Essencial Ciências 9º ano*

| Página do Livro | Conteúdo do livro de ciências | Aplicação em sala de aula | Interdisciplinaridade entre ciências e matemática | Ligação com qual conteúdo matemático |
|-----------------|---|---------------------------|---|--------------------------------------|
| 35 | Genética, evolução e conservação | De fácil aplicação | Sim | Probabilidade e proporção |
| 99 | Evolução: origem da vida e formação de espécies | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 153 | Átomos e elementos químicos | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 172 | Ligações químicas e mudanças de estado | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 197 | Transformações químicas | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 225 | Radiações | De fácil aplicação | Não | Não existe |
| 246 | Luz e cores | De média aplicação | Não | Não existe |

Fonte: os autores (2024).

Para que a interdisciplinaridade seja efetiva, Japiassu (2006) destaca a necessidade de uma adaptação estrutural nas instituições de ensino, incluindo a revisão de metodologias e do Plano Político Pedagógico (PPP). A implementação de práticas interdisciplinares exige planejamento e um compromisso coletivo da escola, a fim de integrar os conteúdos de maneira mais coesa e significativa. Esse desafio pode impactar diretamente os materiais didáticos, refletindo-se na quantidade e na qualidade das atividades propostas para os estudantes.

A análise do livro *Sou Mais Ciências 9º ano* (Artuso et al., 2022) revela uma quantidade reduzida de atividades práticas, totalizando apenas quatro ao longo do texto. Dentre elas, apenas uma estabelece uma relação interdisciplinar com a Matemática, evidenciando uma carência tanto em propostas experimentais quanto em conexões entre áreas do conhecimento.

A limitação de atividades práticas pode comprometer o engajamento dos estudantes, enquanto a ausência de uma abordagem interdisciplinar reduz as oportunidades de articular conceitos científicos e matemáticos de forma integrada. Como consequência, essa abordagem restrita pode impactar negativamente o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma aprendizagem mais aplicada e contextualizada. O Quadro 4 apresenta as categorias analisadas no livro, destacando essa tendência e suas implicações para o ensino.

Quadro 4 – Categorias analisadas do livro: *Teláris Essencial Ciências 9º ano*

| Página do Livro | Conteúdo do livro de ciências | Aplicação em sala de aula | Interdisciplinaridade entre ciências e matemática | Ligação com qual conteúdo matemático |
|-----------------|-------------------------------|---------------------------|---|--------------------------------------|
| 20 | Evolução biológica e genética | De fácil aplicabilidade | Não | Não existe |
| 105 | Composição da matéria | De média aplicabilidade | Não | Não existe |
| 156 | Ondas | De fácil aplicabilidade | Não | Não existe |
| 190 | Luz e cores | De média aplicabilidade | Sim | Probabilidade |

Fonte: os autores (2024).

Para compreender as limitações observadas no livro *Sou Mais Ciências* 9º ano (Artuso et al., 2022) em termos de atividades práticas e interdisciplinaridade, é possível recorrer à reflexão de Vasconcelos e Dionisio (2023), que destacam a importância dos recursos multimodais na integração de diferentes áreas do conhecimento. Segundo os autores, esses recursos facilitam a transição e a interconexão entre disciplinas, permitindo que os estudantes percebam as relações entre os conceitos de maneira integrada. Nesse contexto, a ausência de propostas experimentais e a escassa conexão entre ciências e matemática no livro analisado podem ser interpretadas como uma falta de estratégias que favoreçam essa integração interdisciplinar, o que limita a compreensão dos estudantes sobre a aplicabilidade dos conteúdos.

Outro aspecto interessante das atividades práticas é a autonomia que proporcionam aos estudantes. Esse processo permite que eles enfrentem desafios e compreendam que a primeira tentativa nem sempre será bem-sucedida. A experimentação e o método de tentativa e erro são fundamentais, pois estimulam a criatividade na busca por soluções para os problemas que surgem ao longo da atividade. Além disso, ao lidar com essas dificuldades, os educandos desenvolvem habilidades essenciais, como resiliência e adaptação, indispensáveis para um aprendizado efetivo e para a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Como destaca Rosito (2008, p. 195), “assim, atividades práticas investigativas conseguem integrar a parte experimental aos aspectos teóricos necessários à sua compreensão”. A análise dos livros didáticos revelou que todos incluem um segmento voltado às atividades práticas. No entanto, conforme demonstrado nos quadros, há uma variação significativa na quantidade dessas atividades entre os livros analisados. Enquanto alguns apresentam um número expressivo de propostas experimentais, outros trazem um volume mais restrito, o que pode limitar a exploração do aprendizado interdisciplinar.

Os livros com maior quantidade de atividades práticas conseguem explorar de forma mais ampla outras áreas do conhecimento, como a Matemática. Isso indica que a diversidade e a frequência dessas experiências favorecem a interconexão entre diferentes campos do saber. Como consequência,

os estudantes são incentivados a estudar e compreender novas áreas relacionadas, aprimorando tanto seu desempenho nas atividades práticas quanto seu desenvolvimento acadêmico e interdisciplinar.

Ao exigir uma postura investigativa do estudante, as atividades práticas favorecem o contato com os fenômenos, possibilitando que ele formule hipóteses, realize experimentos, cometa erros, interaja com os colegas e apresente suas opiniões, a fim de avaliar a pertinência e a validade das conclusões que tira durante essas experiências (Zanon e Freitas, 2007).

Para que as atividades práticas descritas nos livros didáticos se tornem realmente efetivas no processo de aprendizagem, é fundamental que os professores adotem uma abordagem colaborativa em sala de aula. Mais do que simples exercícios, essas atividades devem estimular a curiosidade dos estudantes, incentivando-os a explorar não apenas o conteúdo específico abordado, mas também outras áreas do conhecimento.

O objetivo é que essas práticas se tornem experiências valiosas, ultrapassando a simples memorização e funcionando como verdadeiros experimentos de vida. Ao integrar os conteúdos e promover um aprendizado mais engajador, os professores contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e duradoura. Dessa forma, a aprendizagem transcende os limites da sala de aula, impactando a formação pessoal e acadêmica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar livros didáticos destinados ao 9º ano das escolas municipais e estaduais do município de Alegrete\RS, com um foco particular na presença e qualidade das atividades práticas e sua interdisciplinaridade. A análise revelou importantes compreensões sobre a abordagem dos livros examinados em relação às práticas pedagógicas.

Entre os livros avaliados, constatou-se que apenas dois deles, sendo um do município e um do estado, dedicavam uma seção significativa às atividades práticas com um enfoque interdisciplinar, especialmente integrando ciências e matemática. Esses livros se destacaram por oferecer atividades que não apenas engajavam os estudantes em experiências práticas, mas também promoviam a

conexão entre diferentes áreas do conhecimento, facilitando uma compreensão mais ampla e interligada dos conteúdos.

Em contraste, os outros dois livros do estado no qual foram analisados apresentaram lacunas significativas no que diz respeito às atividades práticas e sua integração interdisciplinar. A ausência de atividades que conecte diferentes disciplinas pode limitar a capacidade dos estudantes de aplicar o conhecimento de forma contextualizada e integrada, reduzindo o potencial de enriquecimento do aprendizado.

A observação de que o livro com mais atividades práticas também ofereceu uma abordagem mais eficaz de interdisciplinaridade reforça a importância de incluir atividades que promovam a interação entre diferentes áreas do saber. Tais atividades não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também incentivam a curiosidade e a motivação dos discentes, contribuindo para um aprendizado mais motivador e instigador.

Portanto, as conclusões deste estudo destacam a necessidade de uma revisão e aprimoramento dos livros didáticos adotados nas escolas, visando a inclusão de atividades práticas mais diversificadas e interdisciplinares. Essa abordagem pode potencializar a formação dos estudantes, preparando-os melhor para enfrentar desafios acadêmicos e práticos, e promovendo um aprendizado que transcende o conteúdo específico, preparando-os para uma compreensão mais ampla e aplicada do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARTUSO, A. R.; RAIMONDI, A. C.; LAZZARINI, L.; BOBATO, V. **Sou Mais Ciências: 9º ano**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022.

BITTENCOURT, C. F. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRÖCKELMANN, R. H. **Araribá conecta ciências: 9º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

CASTRO, M. G. B. O processo ensino-aprendizagem na visão da perspectiva piagetiana. **Mnemosine**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 233-240, 2016.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. **Teláris Essencial: Ciências: 9º ano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

HIRANAKA, R. A. B. HORTENCIO, T. M. A. **A conquista ciências: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Caderno EBAPE.BR**, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana”**. Sintego. 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAIS, R. (Org). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRG, 2008. p. 195–208.

VASCONCELOS, L. J.; DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**. v. 10, n. 1, p. 93-103, 2007.

CAPÍTULO 3

GESTÃO E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Priscila Barrozo Manzoni

Graziela Frainer Knoll

Doi: 10.48209/978-65-5417-511-3

INTRODUÇÃO

Dentre os espaços ocupados pelas crianças, a escola é o que melhor se destaca no que se refere às oportunidades relacionais e de convívio, criação de vínculos e aprendizagem. No processo de escolarização do aluno com transtorno do espectro autista, a gestão educacional colabora com o desenvolvimento de estratégias que assegurem a inclusão e permanência do estudante, mediante a implementação de objetivos, ações de mobilização entre as partes envolvidas, como na mediação família-escola-estudante.

Para fins legais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como deficiência, sendo assegurados direitos e garantias às pessoas com autismo em todas as etapas do desenvolvimento. Alguns marcos legais como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13146/2015) e a Lei n.º 12764/12, também conhecida como Lei Berenice Piana, tratando exclusivamente dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Considerando o desenvolvimento atípico dos alunos com TEA e a inclusão escolar, pensar em acessibilidade é essencial, de modo que todos os espaços escolares tornem-se acessíveis e acolhedores para os alunos com autismo. Um ambiente acessível é aquele onde o aluno com Transtorno do Espectro Autista terá as mesmas oportunidades que os demais colegas, sendo este adaptado de acordo com suas necessidades.

Entendida como um direito humano, a acessibilidade é garantia de acesso ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação, inclusive aos sistemas e às tecnologias de informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, seja nos investimentos em infraestrutura e mobilidade urbana, nos aparelhos públicos ou nos espaços habitacionais (Ribeiro, 2015, p.138).

A gestão escolar, por meio de suas práticas e mediação dentro da escola, exerce uma importante função no que se refere a permanência e promoção da autonomia do aluno com TEA, seja mediante as adaptações de métodos e recursos, flexibilização curricular e espaços, sendo ela também a responsável pelo diálogo e interlocução entre todos os envolvidos, incluindo a implementação dos recursos necessários para a inclusão do indivíduo com TEA.

Um dos maiores desafios aos professores das redes de ensino tem sido o aporte teórico escasso sobre educação inclusiva em suas formações iniciais, necessitando adaptar, flexibilizar e criar estratégias para os alunos com desenvolvimento atípico em sala, somado ao pouco suporte para intervir em situações onde é preciso um maior engajamento de toda equipe, em especial da gestão escolar. Para Libâneo (2009), uma boa formação profissional, condições estáveis de trabalho somado a formação profissional em serviço, são elementos essenciais para a promoção e sucesso de toda a escola.

Nesse sentido, o objetivo geral deste capítulo¹ é investigar qual o papel da gestão educacional no cenário escolar frente às demandas trazidas por alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como objetivos específicos, pretende-se: verificar que estratégias podem ser utilizadas para a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional a partir das funções da gestão escolar; discutir sobre a importância da gestão educacional no cenário escolar e o impacto no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

O estudo se justifica por pensar que as adaptações na escola para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, exigem o envolvimento não somente do profissional da educação especial e professor regente, mas de toda

¹ A pesquisa foi desenvolvida e defendida como artigo monográfico de um curso de especialização da primeira autora, sob orientação da segunda.

a equipe escolar, contribuindo na promoção de uma aprendizagem inclusiva para esses alunos. A pesquisa também tem relevância pelo crescente número de alunos com TEA matriculados na rede de ensino, os quais geralmente necessitam de adaptações curriculares, sendo necessárias práticas envolvendo a gestão na perspectiva de uma educação inclusiva quer no sentido de direcionar avanços, bem como no propósito de divulgar boas práticas, inspirando aqueles que precisam.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista passou por modificações ao longo das décadas, não somente no que se refere aos critérios diagnósticos, como também à sua terminologia, inicialmente fazendo parte da categoria da esquizofrenia, sendo caracterizado como esquizofrenia infantil no primeiro Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM-1) publicado na década de 50, sendo o transtorno percebido como uma falha no desenvolvimento infantil e identificado pelo mesmo nome devido aos padrões comportamentais atípicos restritos e repetitivos apresentados por algumas crianças e não compreendidos à época. Ao longo das décadas, algumas modificações foram realizadas no que se refere ao espectro, fazendo parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e por fim, a partir do DSM - 5, devido à sua variabilidade multigênica compreende-se que

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (APA, 2014).

Segundo pesquisas recentes, mais de 2 milhões de brasileiros estão dentro do espectro autista, tendo um evidente crescimento se comparado há uma década (Martins; Peres; Varella, 2023). O Transtorno do Espectro Autista começa a ser percebido e questionado devido aos padrões comportamentais observados em algumas crianças, inicialmente diagnosticadas com transtornos mentais, originando a expressão: “pensamentos autistas”, um termo cunhado pelo psi-

quiatra Eugen Bleuler para associar comportamentos e padrões de pensamentos de seus pacientes com esquizofrenia (Donvan; Zucker, 2017).

Estudos indicam que os primeiros relatos sobre autismo aconteceram somente vinte anos após, onde um menino chamado Donald, institucionalizado pela família, manifestava comportamentos inadequados e peculiares se comparados a outras crianças, tais comportamentos caracterizavam-se por categorizar as pessoas por cores em potes de vidro “o que ele chamava de seus vidros de tinta não teria importado muito para ninguém, a não ser para ele próprio (...)” (Donavan; Zucker, 2017, p.19).

A história do Autismo é carregada de dúvidas, inconstâncias, erros médicos e enganos clínicos, culminando em mortes precoces de crianças que apresentavam comportamentos inadequados à sociedade, sem chance para experienciar o contexto educacional, por vezes experimentando apenas instituições de reparação como seus lares. Atualmente, entende-se que tais características denotam à um nome, conhecido como Transtorno do Espectro Autista caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social (APA, 2013), seguido por níveis de suporte.

A escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, enfrenta desafios ainda pertinentes no cenário atual, o acesso aos espaços por vezes é comprometido pelas dificuldades de comunicação, sensorial e de habilidades de interação, culminando em reações comportamentais do aluno com autismo aos espaços da escola. Segundo Bertazzo (2014, p. 9), “as interações seriam, portanto, comprometidas pela dificuldade na comunicação, além de terem influência de outras características como falha na atenção compartilhada quanto a experiências sociais e emocionais com outrem”. Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, aponta para a formação de professores, como para a igualdade de condições e permanência de todos na escola (Brasil, 1996), sendo o investimento efetivo nos profissionais necessário, porém ainda nefrágico a ser destacado.

Somado a formações efetivas, entender o funcionamento neurobiológico do aluno com Transtorno do Espectro Autista, como a importância das interações com seus pares, promove o desenvolvimento de habilidades e amplia o

repertório social desse público, sendo a escola um lugar com diversas possibilidades para o processo de desenvolvimento dos sujeitos. A interação entre pares em ambientes educacionais de crianças gera o desenvolvimento de competências, a solução de conflitos e problemas, compartilhamento de ideias e atividades” (Mendonça, 2023, p. 8).

Para isso, a formação dos profissionais, não somente dos professores, mas de todos os agentes envolvidos, funcionários, secretária, porteiro, comunidade escolar e demais colaboradores se faz urgente, pois quando nos referimos à educação inclusiva, a escola deve estar preparada para receber o aluno e não o contrário” (Oliveira, 2020), uma vez que existe a necessidade de adequações no que se refere às questões sensoriais, comportamentos inflexíveis e disfunções que, na ausência de estruturação eficaz do ambiente, terá forte impacto na aprendizagem e permanência dos alunos com Autismo. No ano de 2012, surge no Brasil a Lei n.º 12.764, mais conhecida como lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III

- o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social. (Brasil, 2012, p. 2).

Dessa forma, estabelece diretrizes que garantem a execução, acesso e permanência nas áreas da saúde e educação, desde a infância até a inserção e no mercado de trabalho, uma vez que alguns desafios apresentados por este público são permanentes, causando prejuízos importantes ao longo da vida.

Contribuindo para o desenvolvimento de práticas inclusivas, as ações de articulação da gestão escolar juntamente com os profissionais da educação especial e demais professores, é uma relação que deve ser permanente e alicerçada a partir de elementos norteadores, tendo como agente principal o aluno com Autismo, retirando a exclusividade, ainda persistente, do serviço de Educação Especial ser a única via de acesso para a permanência dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no cenário escolar, sendo este um dever e responsabilidade também do estado, sociedade, Instituições de Ensino e família. Sobre a função do profissional da educação especial diante dos alunos público da Educação Especial,

O Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de serviços, recursos de habilidades e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p.1).

Assim, a gestão escolar, ao atuar na orientação de professores, no mapeamento de estratégias efetivas que contribuam para o ensino-aprendizagem e para a permanência dos alunos, como também para a acessibilidade, entre outras ações que garantam a efetiva inclusão, promovendo processos significativos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento dos alunos com Autismo.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O cenário brasileiro é marcado por mudanças não somente no que se refere às terminologias utilizadas, mas também no significado de gestão no contexto escolar, com uma visão escolar voltada a administração. Na década de 30 acreditava-se na neutralidade que tinha a administração geral, podendo ser aplicada no contexto escolar. Draback e Souza (2014) o que foi perdendo força pela necessidade da inserção de estudos científicos, desmistificando as crenças e opiniões de senso comum. A partir das décadas de 70 e 80, desvincula-se e torna-se cada vez mais distante o binômio escola e administração e insere-se a ideia de uma escola voltada para a gestão baseada nos estudos da época. Ainda no que se refere ao caráter administrativo, Draback e Souza (2014, p. 221) ressaltam que:

Em relação à educação, a crítica se dava essencialmente no caráter centralizador, hierárquico, verticalizado e burocrático que orientava a gestão educacional, produzindo um enfraquecimento da autonomia escolar e limitando a participação dos profissionais que atuam na escola, nos processos de decisão.

Percebe-se importante discussão entre o direito de participação de todos por meio de uma gestão onde priorizava a busca por uma sociedade democrática e a reestruturação da organização escolar, por outro lado, manifestava-se o grupo defensor dos direitos privados. A proposta de uma gestão democrática ganhou forças a partir da Constituição Federal (1988) e da Lei n.º 9394 (1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com Amaro, Schunk e D'Angelo (2004, p. 1), “gestão escolar não é um conceito de fácil compreensão. A dificuldade reside na associação conceitual entre dois termos pertencentes a campos aparentemente antagônicos - gestão e democracia. Enquanto o primeiro está associado às questões técnicas, o segundo relaciona-se à política”.

Ainda que o processo de democratização escolar tenha avançado, os desafios enfrentados pela gestão escolar na perspectiva democrática ainda são persistentes, as propostas de qualificação profissional são inferiores às demandas cada vez mais crescentes. Para Libâneo (2012), a gestão democrática implica a prática coletiva, onde os agentes têm objetivos em comum, em contrapartida, ela dependerá de responsabilidades individuais e uma ação coordenada.

Desse modo, a gestão democrática promove o engajamento de todos os membros da escola, contribuindo para a redução das taxas de evasão escolar, uma vez que prioriza a participação dos alunos como agentes principais no seu processo formativo, primando pela autonomia e valorização dos sujeitos, promovendo as relações sociais, alicerçando objetivos e mudanças na realidade escolar. A gestão democrática tem suas bases alicerçada no coletivo, com o diálogo e a negociação como base (Vieira, 2007), sendo uma força propulsora dos movimentos participativos, uma vez que promove avanços nas relações entre a escola e comunidade.

Para Libâneo (2009), as práticas institucionais e as práticas pedagógicas proveem as condições motivacionais e as condições intelectuais dos pro-

cessos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Certamente, a gestão democrática perpassa os portões da escola, entender o cenário escolar como sendo apenas um dos espaços em que a gestão democrática atua, amplia o olhar sobre a constituição do sistema escolar e o fazer educacional, na busca por resultados concretos consoante as diretrizes norteadoras para uma sociedade democrática.

METODOLOGIA

A partir do tema em estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo exploratória, com método de levantamento bibliográfico. Os critérios de inclusão foram: dissertações ou teses dos anos de 2022 a 2024, com os descritores “gestão educacional e transtorno do espectro autista”. As plataformas utilizadas para a localização dos trabalhos foram Google Acadêmico e Scielo, selecionadas por caráter de visibilidade e por permitirem, nos mecanismos de busca, as delimitações de idioma, ano de publicação e acesso gratuito ao artigo integralmente.

Com a busca nas plataformas, foram encontrados 9.720 estudos. A fim de delimitar e aproximar mais o levantamento de artigos da temática proposta, foi realizada uma nova busca com as palavras-chave: gestão escolar, Transtorno do Espectro Autista, adaptação curricular e inclusão, restringindo-se a busca por dissertações e teses. A partir disso, 98 estudos foram localizados. A partir da pré-leitura dos títulos e resumos, dessa amostra de 98 trabalhos, foram escolhidos cinco trabalhos que contemplavam com maior proximidade o tema proposto nesta pesquisa. Esse recorte foi feito não somente pelo foco, mas também devido à limitação de tempo para o estudo qualitativo dos trabalhos (Quadro 1).

Quadro 1 – Coleta

| Título | Autor(a) |
|--|-------------------------------|
| Práticas Pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista: Processos Inclusivos no Contexto Escolar (2022) | Carla Markus Lopes |
| Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades da Gestão Educacional (2022) | Ketlin Fernanda Oliveira |
| Gestão Educacional e Autismo: uma análise sobre a produção de conhecimento (2023) | Amanda Spíndola Leal Ferreira |
| Participação da Gestão Escolar no Processo de Inclusão do Aluno Autista: Um relato de Experiência (2023) | Luana M. C. Lima |
| Gestão Democrática na Educação Infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista (2023) | Luana Paz Mendonça |

Fonte: as autoras.

Após a seleção dos trabalhos, foi feita uma leitura aprofundada, com a determinação de eixos de análise, explicitados na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa dos dados coletados permitiu a construção de quatro eixos temáticos que orientaram a interpretação dos resultados: síntese da pesquisa, adaptações de ambientes, práticas pedagógicas inclusivas relatadas e o papel da gestão escolar. Esses eixos foram fundamentais para compreender como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se materializado no contexto escolar, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pelas instituições ou pelos professores. A seguir, os resultados são apresentados de acordo com esses eixos, buscando oferecer uma visão do processo educativo inclusivo.

A primeira pesquisa analisada foi a tese intitulada. “Práticas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista: processos inclusivos no contexto escolar”. Nela, Lopes (2022) realiza a conexão entre os processos de ensino aprendizagem, acolhida e permanência dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, a gestão escolar e as contribuições dos docentes no processo de

inclusão desse público. O cenário do estudo foi uma escola da rede municipal com alunos com autismo que frequentam a pré-escola e o ensino fundamental.

Lopes (2022) ressalta a importância de recursos ambientais, como salas com menos estímulos visuais e auditivos e a preparação do ambiente para acolher o aluno com TEA, repensando as aulas a partir das características do aluno. A autora também conclui sobre a necessidade de espaços formativos para o diálogo e troca entre os professores, pois favorecem o desenvolvimento de ações inclusivas no acolhimento das crianças com TEA, propondo que a escola invista em espaços em que sejam possíveis rodas de conversas, reflexão e diálogo entre os docentes, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento de ações inclusivas.

O estudo de Oliveira (2022), “ Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: desafios e possibilidades da gestão educacional”, reafirma a importância de analisar e repensar as práticas de gestão baseadas nas características e a identificação das necessidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista, assim como a necessidade do diálogo com a família. Oliveira busca por meio de um plano de ação, articular a participação dos atores envolvidos na gestão escolar e seus colaboradores, incluindo a formação de professores e a abordagem do Transtorno do Espectro Autista. Para a acessibilidade e permanência do aluno com TEA, é necessária a colaboração ativa de todos os profissionais que fazem parte da escola.

No estudo “ Participação da gestão escolar no processo de inclusão do aluno autista: um relato de experiência”, também com foco na educação infantil da rede municipal, Lima (2023) analisa a formação continuada e as estratégias de métodos e recursos utilizados e promovidos pela gestão escolar. A autora mediou uma roda de conversa entre os profissionais da escola, para compartilhamento de experiências. Com o diálogo entre professores e gestão escolar, bem como a importância da formação da equipe escolar para criar estratégias eficientes em sala de aula, o estudo argumenta sobre a necessidade da participação ativa da gestão escolar, estando este setor mais atuante após a realização do estudo.

Diferente dos demais, o estudo de Ferreira (2023) aborda a perspectiva de produção de conhecimento da gestão educacional e a condição do TEA por meio do levantamento bibliográfico. Primeiro, a autora aborda o papel da gestão escolar na inclusão do aluno com TEA, mencionando a importância da implementação de práticas inclusivas. A autora ressalta a importância da gestão escolar estar articulada com os demais colaboradores, incluindo o professor de educação especial e demais professores, a participação familiar, assim como o protagonismo dos alunos como compromisso e processo de inclusão. Segundo a autora observa, há uma escassez de estudos que conectem gestão educacional e autismo.

Já Mendonça (2023), em “Gestão democrática na educação infantil para crianças com transtorno do espectro autista”, relaciona o TEA com a estruturação das práticas voltadas para esses alunos na educação infantil, trazendo para o cenário escolar a relevância de uma gestão democrática atuante. Com relação à escola, a autora cita a função de cada profissional, assim como suas condições de trabalho que compõem a organização escolar, reassaltando a necessidade do Plano Educacional Especializado (PEI) para a adaptação curricular adequada.

Com base nas pesquisas analisadas, as adaptações dos ambientes escolares revelam-se fundamentais para o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Lopes (2022) destaca a importância de ambientes com menor estímulo visual e auditivo, ressaltando a necessidade de considerar as especificidades sensoriais desses alunos ao organizar os espaços escolares. Assim, a adaptação dos ambientes vai além da estrutura física, exigindo um olhar atento às necessidades individuais e à criação de espaços que promovam conforto, segurança e bem-estar.

As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, surgem como elemento essencial para o acolhimento e a efetiva aprendizagem dos alunos com TEA. Lopes (2022) propõe o investimento em espaços formativos que promovam o diálogo e a troca entre professores, favorecendo a construção coletiva de estratégias pedagógicas adequadas. A experiência relatada por Lima (2023) reforça essa necessidade ao evidenciar lacunas na formação docente e a importância de rodas de conversa como espaço de escuta e construção colaborativa. O estudo

revela que a ausência de formação continuada compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, exigindo ações institucionais voltadas à qualificação dos profissionais e à consolidação de uma cultura de inclusão nas escolas.

No que se refere ao papel da gestão escolar, os estudos apontam sua centralidade na articulação de ações inclusivas. Oliveira (2022) e Ferreira (2023) reforçam a importância da gestão estar ativamente envolvida no planejamento e execução de práticas que garantam a participação e permanência dos alunos com TEA. Destaca-se ainda a necessidade de uma gestão democrática, como propõe Mendonça (2023), que valorize a participação de todos os envolvidos no processo educativo, promovendo a construção coletiva de soluções. No entanto, os dados evidenciam que, embora haja esforços e reconhecimento da importância da atuação da gestão escolar, ainda persistem desafios estruturais, como a escassez de recursos, formação adequada e integração entre teoria e prática, indicando a urgência de políticas institucionais mais efetivas para assegurar a inclusão plena desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas estabelecem uma relação crítica entre a importância e a necessidade da formação dos professores no que se refere às práticas pedagógicas envolvendo as especificidades dos alunos com TEA, a articulação com a gestão da escola e a necessidade iminente de considerar os aspectos específicos do autista, como aspectos sensoriais, de comunicação e habilidades sociais, provocando reações diretas no comportamento dos alunos autistas quando são estruturadas e articuladas de maneira inadequada na escola. Adaptar implica conhecer e para entender sobre os aspectos que envolvem o público com Transtorno do Espectro Autista é necessário a constância no diálogo entre a gestão escolar e os professores, formações que envolvam a temática, a flexibilização de práticas, a acessibilidade dos espaços, a adaptação curricular e metodológica para pensar de um planejamento que contemple as características desses alunos.

Os estudos ressaltam a importância de direcionamentos efetivos, assim como a integração de todos os atores envolvidos na escola, além da família e da própria comunidade para a promoção de um ambiente inclusivo. Para além de um local de estudos, a escola é um lugar fértil no que se refere às trocas sociais, no estabelecimento de vínculos e ampliação de repertório, áreas do desenvolvimento comprometidas nos alunos com TEA.

A literatura evidencia que indivíduos com TEA possuem uma relação com os estímulos ambientais distinta dos demais. Nesse sentido, a gestão escolar desempenha um papel importante no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, seja pela interlocução entre os pares, seja pelas oportunidades de formações necessárias aos profissionais envolvidos, além do alinhamento de estratégias de acordo com a realidade da escola.

Para que a inclusão de fato aconteça, é preciso que a gestão e demais profissionais da escola, visualizem a diversidade humana como potencial de enriquecimento educacional e social. As formações iniciais de professores ainda são inadequadas no que se refere ao conhecimento de adaptações adequadas, assim como as especificidades da condição, e de estratégias eficazes em sala de aula, culminando, muitas vezes, em ações de exclusão ou segregação deste público. O processo de inclusão estabelecido por meio de documentos legais se dá não somente na sala de aula, mas em todo o gerenciamento escolar, desde a adequação do ambiente pensando nas questões sensoriais, sendo muitas vezes percebidas de maneira diferente pelos sujeitos que estão no espectro, até a adequação e elaboração de planos e estratégias direcionadas do processo inclusivo para os alunos com TEA por parte da gestão escolar, tanto para direcionar avanços, como para divulgar boas práticas, inspirando aqueles que de alguma forma estão envolvidos no processo de acesso e permanência dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos e o desconhecimento da comunidade escolar comprometem as práticas de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Apesar do número reduzido de estudos analisados, destacam-se iniciativas que favorecem a

inclusão, como o diálogo entre a equipe, formações continuadas, o envolvimento da família e o trabalho multidisciplinar, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral desses alunos.

Ressalta-se que não se pretende esgotar o assunto delineado por meio desta pesquisa, necessitando de mais abordagens e práticas no contexto educacional envolvendo este público e a gestão escolar, uma vez que o potencial dos alunos com Transtorno do Espectro Autista é evidente. A inclusão dos alunos com TEA deve, sobretudo, almejar o desenvolvimento de habilidades necessárias, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades em todos os espaços na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARO, Rubens, A. de; SCHUNK, Luciana; D'ANGELO, Marcia, J. Concepções de gestão escolar democrática: estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. e41837, 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-469841837>

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2013, 2014.

BERTAZZO, Joíse de Brum. **A gestão da inclusão educacional de alunos com transtorno do espectro autista: O lugar do profissional de apoio**. 2014. Monografia (Especialização). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 set., 2024.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 17 set., 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 set., 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 set., 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo.** Trad. Luiz A de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.º 33, p. 221-248, 2014.

FERREIRA, Amanda Spíndola Leal. **Gestão Educacional e Autismo: uma análise sobre a produção de conhecimento.** Repositório Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/handle/123456789/9301>. Acesso em: 19 out., 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos.** Presente! Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, v. 60, p. 39- 45, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, cultura e organização.** 10.ed. rev. e ampli. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Luana M. *et al.* Participação da Gestão Escolar no Processo de Inclusão do Aluno Autista: um relato de experiência. **JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**, 15, SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 12. **Anais.** Instituto Federal de Minas Gerais, MG, 2023. Disponível em: <https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/view/1398/1121>. Acesso em: 14 nov., 2023.

LOPES, Carla. M. **Práticas Pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista**: processos inclusivos no contexto escolar. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

MARTINS, Ana Luiza Bossolani; PERES, Alexandre José de Souza; VARELLA, André A. B. (Org.). **Transtorno do espectro autista na universidade** [recurso eletrônico]: da pesquisa básica a aplicada, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023.

MENDONÇA, Luana Paz. **Gestão democrática na educação infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista**. TCC de graduação (Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2023.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro M. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

OLIVEIRA, Ketlin Fernanda. **Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: Desafios e Possibilidades da Gestão Educacional. Artigo Científico (Pedagogia) – Universidade Positivo, Curitiba, 2022.

VIEIRA, Sophia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples RBPAE, v.23, n.º 1, p. 53-69, jan./abr., 2007.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ANÁLISE DAS RELAÇÕES PRETÉRITAS PARA APORTES À INOVAÇÃO FUTURA – ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL (CESAS), EM BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL

Nathan Belcavello de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-511-4

INTRODUÇÃO

Se desafios e satisfação fazem parte do exercício da docência, isso é ainda mais válido no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Desafios oriundos da própria formação docente que – em muitos cursos de Pedagogia e na quase totalidade das licenciaturas plenas específicas – negligencia as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem de faixas etárias que superam o transcurso formativo das “idades próprias” do Ensino Infantil (no caso da Pedagogia), do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (em especial nas demais licenciaturas plenas), que ofertam o instrumental conceitual e prático que considera tal processo e as didáticas para crianças, adolescentes e jovens, do nascimento aos 17 anos de idade, inseridos nas etapas sequenciais da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 2023a).

Por sua vez, com relação à EJA, quando muito citam sua existência na estrutura organizacional da Educação Básica, não tratam dos elementos conceituais e didáticos da Pedagogia para estudantes que apresentam defasagem entre idade e etapa da Educação Básica, muito menos da Andragogia, conceituado por aquele que é considerado seu criador, Malcolm Knowles como “a arte e a

ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e compreender o processo de aprendizagem dos adultos” (Santos, 2010, p. 2).

Apesar de o debate acerca da Andragogia estar no horizonte de contribuições deste texto, não se configura como seu foco principal. Abordar-se-á, por outro lado, como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode incentivar o trabalhador-estudante a retomar os estudos, oferecendo uma alternativa que vise inseri-lo de maneira mais qualificada no mundo do trabalho enquanto complementa sua Educação Básica por meio da EJA. Nesse sentido, é necessário qualificar esse trabalhador-estudante como aponta Miguel Gonzalez Arroyo (2017, p. 43), não somente como estudante com alguma defasagem que precisa ser suprida, pois ser trabalhador “é sua condição e identidade social. Política” (*Ibid.*, p. 44). Também, como aponta Marialice Mencarini Foracchi (1977, p. 49), “diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho, mas o estudo. [...] O estudo aparece [...] como contingência”.

Como consequências, é necessário:

[...] organizar os tempos, as turmas, os horários, tendo como referente as possibilidades e limitações que lhes impõe sua condição de trabalhadores [...] [e] assumir suas experiências sociais e coletivas de trabalho como estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados. [...] Se o trabalho é estruturante de seu viver-sobreviver, de sua identidade social, de classe, não deverá o trabalho ser estruturante do currículo, da proposta pedagógica? (Arroyo, 2017, p. 45).

Nesse contexto se insere o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), localizado em Brasília, Distrito Federal. Unidade escolar especializada na EJA desde a época que esta modalidade da Educação Básica era conhecida como o Supletivo, completando 50 anos de funcionamento em 2023. Oferta nos três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno) os segmentos divididos em etapas semestrais equivalentes aos Anos Iniciais (1º Segmento, com alfabetização, em 4 Etapas) e aos Anos Finais (2º Segmento, em 4 Etapas) do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (3º Segmento, em 3 Etapas).

A EJA em Brasília vem passando pelo desafio relacionado à evasão discente, principalmente, durante e após a pandemia de Covid-19, mas que

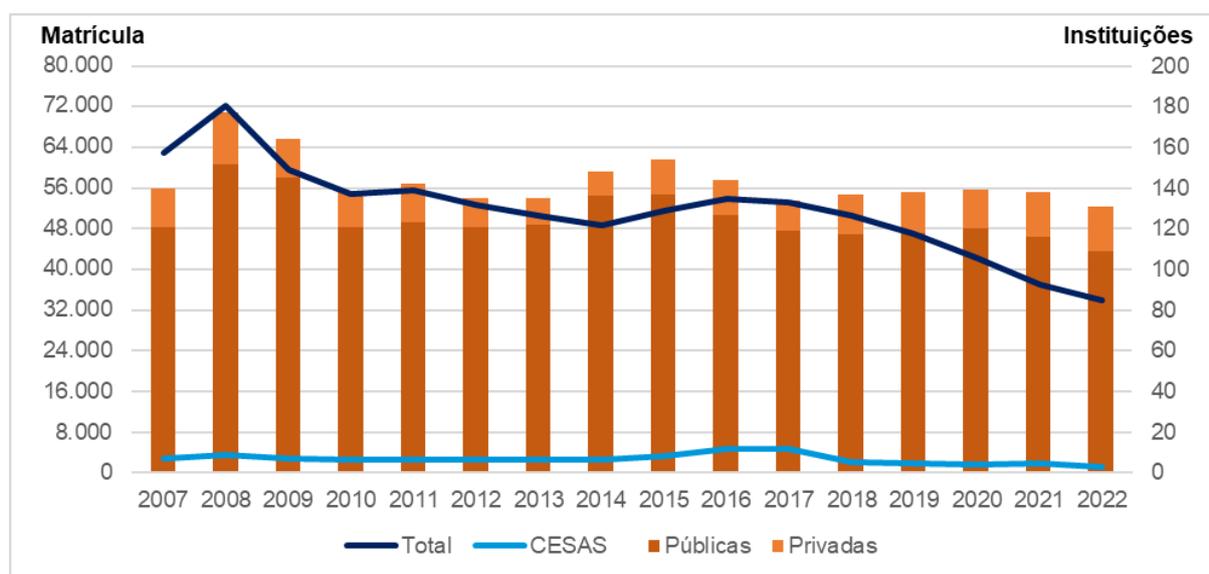
se iniciou a partir da crise econômica de 2008, como pode ser observado na Tabela 1 e Figura 1.

Tabela 1 – Instituições, Turmas e Matrículas da EJA, destaque para o CESAS, de 2007 a 2022

| Ano | Instituições | | Turmas | | Matrículas | |
|------|--------------|----------|--------|-------|------------|-------|
| | Públicas | Privadas | Total | CESAS | Total | CESAS |
| 2007 | 121 | 19 | 1.569 | 84 | 62.835 | 2.712 |
| 2008 | 152 | 25 | 1.730 | 106 | 71.914 | 3.527 |
| 2009 | 145 | 19 | 1.597 | 75 | 59.465 | 2.904 |
| 2010 | 121 | 17 | 1.490 | 60 | 54.584 | 2.596 |
| 2011 | 123 | 19 | 1.564 | 59 | 55.338 | 2.472 |
| 2012 | 121 | 14 | 1.479 | 63 | 52.651 | 2.631 |
| 2013 | 122 | 13 | 1.416 | 63 | 50.468 | 2.570 |
| 2014 | 136 | 12 | 1.451 | 68 | 48.557 | 2.475 |
| 2015 | 137 | 17 | 1.455 | 74 | 51.384 | 3.283 |
| 2016 | 127 | 17 | 1.453 | 67 | 53.707 | 4.690 |
| 2017 | 119 | 15 | 1.474 | 75 | 52.943 | 4.586 |
| 2018 | 117 | 20 | 1.442 | 68 | 50.426 | 2.125 |
| 2019 | 118 | 20 | 1.402 | 76 | 46.902 | 1.962 |
| 2020 | 120 | 19 | 1.308 | 76 | 42.225 | 1.704 |
| 2021 | 116 | 22 | 1.255 | 72 | 36.946 | 1.844 |
| 2022 | 109 | 22 | 1.242 | 74 | 33.794 | 1.619 |

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2023).

Figura 1 – Matrículas e Instituições da EJA em Brasília, Distrito Federal, de 2007 a 2022



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2023).

Da série de 2007 a 2022, o ano de 2008 desponta como aquele com a maior quantidade de instituições públicas e privadas, turmas e matrículas para o conjunto de Brasília. De 2008 até 2014 há uma queda acentuada no total de matrículas da EJA, especialmente acentuada em 2009, momento em que a crise econômica gerada pela bolha imobiliária nos Estados Unidos começa a gerar efeitos no Brasil. O total de matrículas volta a apresentar um aumento até 2016, quando a tendência volta a ser decrescente, com uma acentuação entre 2020 e 2021, ápice da pandemia de Covid-19, quando as aulas passaram a ser remotas¹ e muitos estudantes não conseguiram se adaptar.

Para enfrentar a evasão, a direção e equipe docente do CESAS buscaram alternativas para facilitar o acesso durante o período de aulas remotas, como destaca Nathan Belcavello de Oliveira e Cláudio Rodrigues dos Passos (2021, p. 6-7):

A primeira observação a destacar é que o WhatsApp, aplicativo de comunicação mais difundido no Brasil, mostrou-se como a alternativa mais eficientes de contato com os estudantes [...].

Observou-se haver aumento do acesso dos estudantes aos conteúdos e atividades disponibilizados diretamente no WhatsApp por meio de seus links, eliminando as etapas de acesso ao Google Sala de Aula, a entrada na turma de cada disciplina específica e posterior navegação às abas mural e atividades. Além da eliminação de etapas, o WhatsApp facilitou também porque [...] a maioria absoluta dos estudantes usa o celular como equipamento de acesso.

Além disso, principalmente após a pandemia, por meio da busca ativa e, também, da EPT, ofertando cursos de Qualificação Profissional de Assistente Administrativo, Auxiliar de Cozinha e Operador de Computador.

Considerando o relativo êxito dos cursos de Qualificação Profissional, que conseguiram ter turmas completas em todos os semestres desde 2022, vislumbrou-se a necessidade de elaboração e tramitação para aprovação de Cursos Técnicos de Nível Médio, a serem ofertados nas formas concomitante ao 3º Segmento da EJA ou subsequente como estratégia de atração de estudantes para o CESAS.

¹ “É importante salientar que, além do uso da tecnologia informacional, no caso da EJA, a rede pública em Brasília, Distrito Federal, adotou a oferta de material impresso, elaborado e corrigido pelos docentes e distribuído e recolhido pela equipe gestora escolar em cronograma pactuado e divulgado por cada escola” (Oliveira; Passos, 2021, p. 4).

Aqui será analisado o processo de elaboração do Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Secretariado, coincidente com a participação na Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), como relato de experiência de projeto interventivo. Para tal, será feita uma breve apresentação histórica do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), considerações acerca dos apontamentos institucionais da relação entre a EJA e a EPT e relatando a experiência no processo de elaboração e analisando aspectos fundamentais relativos ao Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Secretariado proposto para implementação no CESAS, bem como considerações finais.

A TRAJETÓRIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL (CESAS): ANÁLISE DA RELAÇÃO PRETÉRITA ENTRE EJA E EPT

Figura 2 – Destaque para notícia de designação do professor Paulo Nunes Freitas como primeiro Diretor do Colégio da Asa Sul

DISTRITO FEDERAL
Órgão Oficial do Poder Executivo do Distrito Federal
BRASÍLIA, quarta-feira, 4 de julho de 1973 ANO VI - Nº 100

CEB conclui a nova etapa da rede elétrica do Guará
Serão concluídos, na segunda quinzena do mês corrente, os trabalhos da terceira etapa de instalação das redes para energia elétrica no Guará II. Esta parte dos trabalhos atenderá as Quadras 17, 19, 21, 24, 26 e 36 daquele setor. Nesta terceira etapa dos trabalhos, a CEB está instalando 121 estruturas para alta tensão, 579 para baixa tensão, 20 transformadores de 150 KVA e dois de 75 KVA, com o custo total estimado em Cr\$ 672.000,00.

LINHA DE TRANSMISSÃO
Uma nova linha de transmissão de energia elétrica acaba de ser instalada pela Companhia de Eletricidade de Brasília, entre a Subestação Furnas e a Subestação Taguatinga. A nova linha da CEB tem 6,5 quilômetros de extensão, 138 KV de tensão e liga as duas subestações distribuidoras de energia elétrica.

GDF vai duplicar Avenida das Nações e construir nova ponte sobre o Lago
O Secretário de Viação e Obras, acompanhado do Secretário de Serviços Públicos, do Superintendente da Novacap e de Assessores, visitou o local das obras da segunda ponte sobre o Lago Paranoá.

GDF homenageia Santos-Dumont
O carimbo comemorativo do Centenário de Alberto Santos-Dumont deverá constar em toda a correspondência oficial do Complexo Administrativo do Distrito Federal, durante o período de festejos em sua homenagem. O decreto é do Governador Hélio Prates da Silveira, considerando de alto significado patriótico e de civismo nacional as comemorações do aniversário do Pai da Aviação.

Mobral treina 120 Monitoras
Cento e vinte Monitoras estão inscritas para o

Criado o Colégio da Asa Sul
O Professor Paulo Nunes Freitas acaba de ser designado pelo Presidente da Fundação Educacional do Distrito Federal para ser o primeiro diretor do recém-criado Colégio da Asa Sul, do Departamento de Ensino de 2o. Grau. O CAS funciona em prédio localizado na Quadra 602, da Avenida L-2 Sul. O novo estabelecimento funcionará como uma experiência de Ensino Supletivo, devendo ser transferido para o Departamento de Ensino Complementar e transformado em Centro de Ensino Supletivo.

Fonte: Diário Oficial do Distrito Federal (1973, p. 1).

O registro mais antigo que se tem acesso sobre a criação do então Colégio da Asa Sul é a Resolução nº 09/73-CD, de 29 de junho de 1973 (FEDF, 1973a), do Conselho Diretor (CD) da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Tal resolução inclui na Tabela de Empregos em Comissão (TEC) cargos comissionados referentes à Direção da unidade escolar recém-criada, conforme noticia o Diário Oficial do Distrito Federal, informando a designação do professor Paulo Nunes Freitas como primeiro diretor (vide Figura 2), feita pela Instrução de 26 de junho de 1973 do Presidente da FEDF (1973b, p. 10).

O Parecer nº 059/73-Câmara 2º Grau, de 8 de outubro de 1973, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), autoriza o funcionamento do Centro de Ensino Supletivo da FEDF no Colégio da Asa Sul (CEDF, 1973, p. 4). Já a Resolução nº 42/75-CD, de 14 de agosto de 1975, do Conselho Diretor (FEDF, 1975a, p. 6), e a Instrução nº 29, de 29 de outubro de 1975, do Presidente da FEDF (1975b, p. 9), respectivamente, muda a denominação do Colégio da Asa Sul e cria o Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul (CESAS).

Por sua vez, a Portaria nº 129, de 18 de julho de 2000 (SEEDF, 2000, p. 13), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com base na Resolução nº 6.854, de 9 de maio de 2000, do Conselho Diretor da FEDF (2000, p. 9), e orientada no Parecer nº 34/2000-CEDF, de 23 de fevereiro de 2000, do CEDF (2000a), que aprova o novo Regimento Escolar (CEDF, 2000b), altera a denominação para Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, mantendo a sigla CESAS.

Atualmente, a unidade escolar funciona ofertando a EJA nos três Segmentos (1º Segmento, equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tratando-se da Alfabetização; 2º Segmento, equivalente aos Anos Finais do Ensino Fundamental; e 3º Segmento, equivalente ao Ensino Médio) no Matutino, Vespertino e Noturno.

Desde o início, o CESAS apresenta íntima relação entre os Estudos Supletivos (a Educação de Jovens e Adultos – EJA) e a Formação Profissionalizante (Educação Profissional e Tecnológica – EPT), como demonstra notícia de 28 de novembro de 1974 sobre inscrição em suplência profissionalizante (vide Figura 3).

O Parecer nº 41/75-CEDF, de 21 de julho de 1975 (CEDF, 1975, p. 22), aprova Plano de Curso na área de Saúde, provavelmente em Enfermagem, já que é elaborado e seria executado em convênio entre o CESAS e a Escola de Enfermagem de Brasília. O Parecer nº 68/77-CEDF, de 10 de agosto de 1977 (Brasília, 9 set. 1977, p. 7), aprova o Plano de Curso de Habilitação Profissional em Secretário Escolar, ofertado pelo CESAS.

Figura 3 – Destaque notícia sobre inscrição em suplência profissionalizante do Colégio da Asa Sul



Fonte: Diário Oficial do Distrito Federal (1974, p. 1).

Contudo, principalmente no final da década de 1990 e início de 2000, a unidade escolar se distancia da EPT, talvez influenciada pelas alterações promovidas pela LDB (Brasil, 2023a) e pelo Regimento Escolar aprovado pelo Parecer nº 34/2000-CEDF, de 23 de fevereiro de 2000 (CEDF, 2000), que faz uma cisão e distinção, respectivamente, entre as modalidades de ensino² e as unidades escolares. Tal situação voltaria a se reverter a partir de 2015 quan-

2 A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, faz alterações na LDB que retoma a articulação entre EJA e EPT: “§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 2023a, art. 37).

do, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o CESAS inicia a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com Planos de Curso do Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Planaltina (CEP ETP) como unidade remota (CESAS, 2023).

A partir do segundo semestre de 2018, o CESAS passou a fazer parte do cadastro do Ministério da Educação (MEC) pelo Sistema SISTEC e se tornou unidade ofertante de Cursos de Qualificação Profissional, cujos Planos de Cursos foram aprovados pela SEEDF, sendo possível, inclusive, a oferta de tais cursos por meio de Unidades Remotas (CESAS, 2023, p. 15).

Desde então, a unidade escolar possui os seguintes cursos de Qualificação Profissional com Planos de Curso aprovados (CESAS, 2023):

- Assistente Administrativo (semestral – 200 horas);
- Auxiliar de Cozinha (semestral – 220 horas);
- Cervejeiro (semestral – 200 horas);
- Cozinheiro (anual – 400 horas);
- Cuidador de Idoso (semestral – 200 horas);
- Cuidador Infantil (semestral – 200 horas);
- Jardineiro (semestral – 200 horas);
- Massagista (semestral – 240 horas); e
- Operador de Computador (semestral – 200 horas).

Desses cursos, os de Assistente Administrativo, de Auxiliar de Cozinha e de Operador de Computador têm sido ofertados regularmente desde 2021, mesmo de maneira remota, durante a pandemia de Covid-19. Tal reaproximação da EJA à EPT no CESAS está ligada a um movimento institucional maior a nível nacional, conforme será visto a seguir.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INDICATIVOS INSTITUCIONAIS

Prevista como modalidade da Educação Básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (art. 37) pela Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 2023a), a EJA

possui relação intrínseca com a EPT. São as modalidades preferenciais das estratégias das Metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2023b):

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. [...]

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Mais que isso, a interação entre EJA e EPT é o objetivo da Meta 10: “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2023b).

Tais metas se refletiram no Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE – SEEDF, 2015). A EJA está como objeto da estratégia de estabelecimento de “parcerias que promovam as práticas de formação integral no mundo do trabalho e que promovam a inserção das comunidades e dos grupos historicamente excluídos” (*Ibid.*, p. 38) da Meta 11, que propõe “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio” (*Ibid.*, p. 38). Além disso, o PDE apresenta como estruturante a oferta da EJA de forma integrada à EPT (*Ibid.*, p. 50).

Pautado em tais premissas e atendendo à demanda de sua comunidade escolar, o CESAS se propôs a ampliar a oferta da EPT, por meio da oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio.

APORTES À INOVAÇÃO FUTURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE PLANOS DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NO CESAS

Conciliando com um processo já anteriormente iniciado de elaboração do Plano de Curso Técnico em Gastronomia, a procura permanente, a intensidade de matrículas e a média de estudantes concluintes dos cursos de Qualificação Profissional de Assistente Administrativo e de Operador de Computador, levou a atual equipe da EPT do CESAS a considerar a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio no eixo tecnológico de *Gestão e Negócios* (CNE, 2020 e MEC, 2020), especificamente os em Administração, em Condomínio e em Secretariado. Além disso, a localização e a expressiva quantidade entre os 54% de estudantes que declararam trabalhar em pesquisa amostral realizada no início de 2023 e apresentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CESAS (2023) influenciaram na decisão de escolha dos cursos.

Considerando as peculiaridades da EJA, principalmente com relação a sua estratégia de matrícula, que é contínua durante cada semestre, e de oferta, em que o estudante se matricula por disciplina, a EPT tem que adaptar a oferta de um Curso Técnico de Nível Médio. Também o perfil do corpo discente da EJA, em grande medida caracterizado por trabalhador-estudante, faz com que alguns detalhes sejam considerados. Entre eles, a necessidade de oferta do curso de EPT no mesmo turno da EJA.

Nesse sentido, para atender a flexibilidade necessária, a oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio propostos foi nas formas *concomitante*, quando o estudante participa do curso ao mesmo tempo que cumpre as disciplinas do 3º Segmento da EJA no CESAS, e *subsequente*, quando o estudante participa do curso já tendo concluído o 3º Segmento da EJA ou o equivalente Ensino Médio.

Perceba que a forma subsequente abre oportunidade para estudantes que não participam da EJA, desde que tenham o Ensino Médio completo e a idade mínima de 18 anos. Desse modo, vislumbra-se que haverá uma média sustentável de estudantes matriculados nos Cursos Técnicos, mesmo que, porventura, haja uma procura baixa entre os estudantes da EJA.

Já a forma concomitante foi a solução encontrada para possibilitar que os estudantes do CESAS possam participar da EJA e da EPT sem que uma modalidade implique em atrasos ou repetência para a outra. Isso não aconteceria caso a forma de oferta fosse a integrada, pois acarretaria numa necessária vinculação curricular. Quer dizer, na eventualidade do estudante não conseguir média suficiente em determinada unidade curricular ou optar não dar continuidade no Curso Técnico escolhido, por exemplo, automaticamente a pessoa perderia o que conseguiu cumprir, uma vez que o Módulo semestral seria único. Na forma de oferta concomitante, por sua vez, a Etapa da EJA e o Módulo do Curso Técnico são independentes.

Ainda considerando a flexibilidade e atendendo as diretrizes da EPT (CNE, 2021), cada Módulo dos Cursos Técnicos constituem saídas intermediárias equivalentes a Cursos de Qualificação Profissional. Isso permite que o estudante já tenha uma qualificação mesmo que, eventualmente, não consiga concluir o Curso Técnico.

Mais que isso, com a previsão de aproveitamento de conhecimentos e formações, os Cursos Técnicos são concebidos para aproveitamento dos Cursos de Qualificação Profissional que continuarão a ser ofertados pelo CESAS. Desse modo, os estudantes terão mais uma alternativa de formação conjunta com a complementação da Educação Básica na EJA.

Cada Módulo totaliza 200 horas, sendo os três primeiros compostos por unidades curriculares que somam 160 horas de atividades presenciais e 40 horas não-presenciais. As atividades não-presenciais serão ser ofertadas por meio de Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA). Essa possibilidade está apresentada no *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (MEC, 2020) e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (CNE, 2021)³. Conciliado com a previsão de oferta de até 30% da carga horária da EJA por meio de atividades não-pre-

³ “Art. 26. A carga horária mínima dos cursos técnicos é estabelecida no CNCT ou por instrumento correspondente a vir substituí-lo, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica. [...]”

§ 5º Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, **o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT**, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores” (CNE, 2021 – grifo nosso).

senciais prevista pela Resolução nº 02, de 12 de dezembro de 2023, do CEDF (2023)⁴, possibilita que a EJA e a EPT sejam ofertadas em um mesmo turno, permitindo ao trabalhador-estudante manter sua atividade remunerada.

Com relação à organização pedagógica, a perspectiva é de aproveitamento de boa parte da estrutura e corpo docente existentes e empregados nos Cursos de Qualificação Profissional de Assistente Administrativo e de Operador de Computador. Além disso, a estratégia dos Cursos Técnicos consiste em ofertar as unidades curriculares no mesmo turno das disciplinas para os estudantes que o farão de forma concomitante ao 3º Segmento da EJA. Isso é possível por conta da carga horária não-presencial combinada com a previsão de carga horária de projetos e programas para o 3º Segmento da EJA, de maneira similar aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência envolta no processo de elaboração dos Planos de Curso Técnico de Nível Médio foram desafiadoras desde o início. A definição de quais Cursos Técnicos ofertar foi um processo de diálogo e análise com os estudantes dos Cursos de Qualificação Profissional, em especial os de Assistente Administrativo e de Operador de Computador, e da EJA. O perfil dos trabalhadores-estudantes, em sua maioria empregados em funções de limpeza ou serviços gerais em escritórios ou órgãos públicos localizados nas proximidades do CESAS, indicaram o eixo tecnológico de *Gestão e Negócios* como aquele a ser explorado. A escolha pelos Cursos Técnicos do referido eixo tecnológico foi uma aposta ponderada pela demanda crescente que, empiricamente, foi possível observar atuando há mais de 10 anos em órgão público do Governo Federal.

Espera-se que a oferta dos Cursos Técnicos, para além de fomentar o regresso discente ao CESAS, sirva como possibilidade real de melhoria de inserção dos trabalhadores-estudantes no mundo do trabalho. Isso por meio de

4 “Art. 83. [...]”

Parágrafo único. **Podem ser previstas atividades a distância**, com ou sem suporte de ambiente virtual de aprendizagem, **até 30% das horas do ano ou da série correspondente**, preferencialmente, nos Itinerários Formativos, quando se tratar do 3º Segmento, desde que a instituição educacional garanta suporte tecnológico, atendimento ao docente e o devido registro nos seus documentos organizacionais” (CEDF, 2023 – grifo nosso).

uma formação que reconheça os conhecimentos e experiências de cada pessoa, agregados à teoria e prática combinadas no processo de ensino-aprendizagem que amplie os horizontes das pessoas envolvidas e do CESAS, firmando-se como centro de referência e excelência em EJA em Brasília e (por que não?) no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: PR, 2023a. Disponível em: <<https://bit.ly/193941996>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: PR, 2023b. Disponível em: <<https://bit.ly/1130052014>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASÍLIA. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília: Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/df154992015pde>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL (CESAS). **Projeto Político-Pedagógico – PPP 2023**. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/CESASppp2024>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (CEDF). **Parecer nº 059/73-Câmara de 2º Grau, de 8 de outubro de 1973**. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, p. 4, 13 dez. 1973. Disponível em: <<https://bit.ly/CEDFp591973>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Parecer nº 41/75-CEDF, de 21 de julho de 1975**. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, p. 22, 27 ago. 1975. Disponível em: <<https://bit.ly/CEDFp411975>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Parecer nº 68/77-CEDF, de 10 de agosto de 1977**. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, p. 7, 9 set. 1977. Disponível em: <<https://bit.ly/CE-DFp681977>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (CEDF). **Parecer nº 34/2000-CEDF, de 23 de fevereiro de 2000**. Brasília, 23 fev. 2000a. Disponível em: <<https://bit.ly/CEDFp342000>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília, 23 fev. 2000b. Disponível em: <<https://bit.ly/CEDFreierpdf2000>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Resolução nº 02, de 12 de dezembro de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/CEDFr022023>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília: Imprensa Nacional, 21 dez. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/CNEr22020>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Brasília: Imprensa Nacional, 6 jan. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/CNEr12021>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO FEDERAL (DODF). **Criado o Colégio da Asa Sul**. Brasília, v. 6, n. 100, p. 1, 4 jul. 1973. Disponível em: <<https://bit.ly/DODFv6n1001973>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Suplência encerra inscrições**. Brasília, v. 7, n. 183, p. 1, 28 nov. 1974. Disponível em: <<https://bit.ly/DODFv7n1831974>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL (FEDF). **Resolução nº 09/73-CD, de 6 de junho de 1973**. Brasília: DODF, p. 19, 29 jun. 1973a. Disponível em: <<https://bit.ly/FEDFr91973>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Instrução de 26 de junho de 1973**. Brasília: DODF, p. 10, 24 jul. 1973b. Disponível em: <<https://bit.ly/FEDFi1973>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Resolução nº 42/75-CD, de 14 de agosto de 1975**. Brasília: DODF, p. 6, 26 ago. 1975a. Disponível em: <<https://bit.ly/FEDFr421975>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Instrução nº 29, de 29 de outubro de 1975**. Brasília: DODF, p. 9, 6 nov. 1975b. Disponível em: <<https://bit.ly/FEDFi291975>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Resolução nº 6.854, de 9 de maio de 2000**. Brasília: DODF, p. 9, 29 maio 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/FEDFr68542000>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Resultados. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <<https://bit.ly/INEPceR>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, Nathan Belcavello de; PASSOS, Cláudio Rodrigues. Perspectivas didáticas de uso e adaptação de tecnologia informacional no ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos: relato de experiência no Cesas, em Brasília, Distrito Federal. In: LATIN AMERICAN CONGRESS OF EDUCATION, 1., 2021, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Latin American Publicações, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/ilaceOLIVEIRApassos2021>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. Andragogia: aprendendo a ensinar adultos. In: VII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 7., 2010, Resende. **Anais eletrônicos** [...]. Resende: Associação Educacional Dom Bosco, out. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/SANTOSandragogia2010>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Portaria nº 129, de 18 de julho de 2000**. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, p. 13, 19 jul. 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/SEED-Fp1292000>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Brasília: SEEDF, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/SEEDFpne2015>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CAPÍTULO 5

APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENPI (ENSINO PROCESSUAL INTEGRATIVO) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Alcemir Horácio Rosa

Doi: 10.48209/978-65-5417-511-5

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a experiência e os resultados decorrentes da aplicação e avaliação de um curso¹ de formação docente concebido com base na Metodologia do EnPI - Ensino Processual Integrativo, desenvolvida no escopo de uma pesquisa de doutorado em Ensino Tecnológico, vinculada ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM). A proposta formativa teve como objetivo central “fomentar a compreensão do Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores” e foi aplicada junto a uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí – Campus Uruçuí.

Inicialmente é valioso destacar que a formação docente inicial depara-se, de modo recorrente, com a ruptura entre os aspectos formativos teóricos e o exercício prático, bem como com a carência de experiências vivenciais no contexto formativo (Gatti, 2010; Imbernón, 2011). Para enfrentar tal problemática, concebemos e executamos uma ação formativa baseada no Ensino Processual Integrativo (EnPI) – abordagem que conjuga, de maneira indissociável, quatro dimensões estruturantes: Teoria, Prática, Vivência e Socialização. Assim, apresentaremos a trajetória de aplicação e avaliação, destacando também a concepção do EnPI.

¹ O curso de formação EnPI, fenômeno analisado neste trabalho, configurase como um produto educacional, atendendo às exigências do Programa de PósGraduação em Ensino Tecnológico do IFAM, no âmbito do doutorado. Intitulado “Curso de Formação: o Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores”; e em termos de tipologia, enquadra-se na categoria de Curso de Formação Profissional.

A proposta concretizou-se por meio do curso “Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores”, concebido para auxiliar na superação da tradicional compartimentação das etapas formativas e articular, em um único percurso, os quatro elementos supracitados.

O desenho metodológico do EnPI foi fundamentado em uma extensa revisão de literatura, com recorte temporal de 10 anos (2014-2023) que identificou 49 experiências exitosas de formação docente. A análise desses estudos evidenciou a recorrência de quatro pilares em programas bem-sucedidos: (I) sólido embasamento teórico; (II) prática contextualizada; (III) vivência significativa em situações reais de ensino; e (IV) socialização de saberes entre pares. A reorganização sistêmica desses eixos constituiu a estrutura base para a proposição do EnPI.

O curso estruturou-se em 21 horas distribuídas ao longo de dez dias, compreendendo três momentos essenciais: A) sete encontros mediados, B) dois períodos de estudo autônomo orientado e C) um encontro integrador final. Cada fase foi desenhada com roteiros de aprendizagem, objetivos, metodologias dialógicas e espaços de reflexão colaborativa, desvelando em sua organização a lógica processual e integrativa da própria metodologia.

Destinado a licenciandos, que optamos por chamar de professores em formação inicial, o programa teve como finalidade promover a compreensão acerca do EnPI como estratégia inovadora para o desenvolvimento da aprendizagem da docência. Para tal, ofereceu-se uma combinação de atividades interativas, estudos dirigidos, trocas de experiências e simulações práticas, buscando proporcionar aos participantes uma imersão abrangente nos fundamentos e aplicações do modelo.

Os resultados obtidos revelaram evidências significativas de que a adoção do EnPI proporcionou uma articulação mais consistente e integrada entre os saberes que compõem a prática docente e que a formação ancorada na referida metodologia promoveu avanços qualitativos no processo de aprendizagem dos docentes em formação, especialmente no que se refere à ampliação da autonomia, ao estímulo à reflexão crítica e à efetiva contextualização dos saberes pedagógicos, tais dados serão explorados com mais profundidade nas etapas a seguir.

FUNDAMENTOS E CONSTITUIÇÃO DO ENPI

O curso de formação foi parte indissociável de uma investigação² de doutoramento desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM. Fundamentando-se em um referencial teórico que congrega, entre outros, Freire (1996), Garcia (1999), Nóvoa (2022), Imbernón (2011), Gatti (2010; 2022) e Tardif (2014), autores que problematizam a histórica ruptura entre teoria e prática nos programas de formação docente e assinalam seus impactos adversos sobre a aprendizagem da docência.

O Ensino Processual Integrativo (EnPI) emergiu de um mapeamento bibliográfico conduzido entre 2014 e 2023, cujo objetivo foi identificar características recorrentes em experiências bem-sucedidas na formação inicial de professores. Foram examinados 574 estudos obtidos por meio de três bases de dados – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico – dos quais 49 atenderam a critérios de qualidade estabelecidos para uma análise em profundidade. As questões investigativas indagavam: “o que está por trás dos casos bem-sucedidos na formação inicial de professores? Qual os elementos e as características que fizeram dar certo? O que experiências anteriores de formação inicial podem nos revelar?”.

Foram necessários dois descritores principais: “Experiência na formação de professores” e “Resultados”. De forma que 49 estudos foram identificados como experiências bem-sucedidas e sendo objeto de uma análise minuciosa (Araujo, Silva e Aranha, 2016; Melo, Oliveira e Araújo, 2019; Rôças, 2012; Flores dos Santos e Silveira, 2019; Oliveira Silva et al., 2017; Araujo, Silva e Aranha, 2016; Farias e Beltrán, 2021; Correia, 2017; Ribeiro, Oliveira, Silva e Mendonça, 2020; Oliveira, Pimenta e Vaz, 2018; Goi e Santos, 2019; Silva, 2018; Silva, 2017; Kundlatsch, 2019; Matos et al. 2020; Martins et al., 2022; Silva, Silva, Garcia e Silva, 2020; Silva, 2021; Andrade e Bastos, 2017; Silva, Pereira, Brugnera e Pereira, 2021; Santos, 2018; Marques e Santana, 2022; Tejera, Martin e Munoz Penton, 2018; Rodrigues et al., 2021; Alves e Rôças, 2017; Paizan, 2020; Silva, Rodrigues, Barbosa e Ribeiro, 2021; Teixeira et al.,

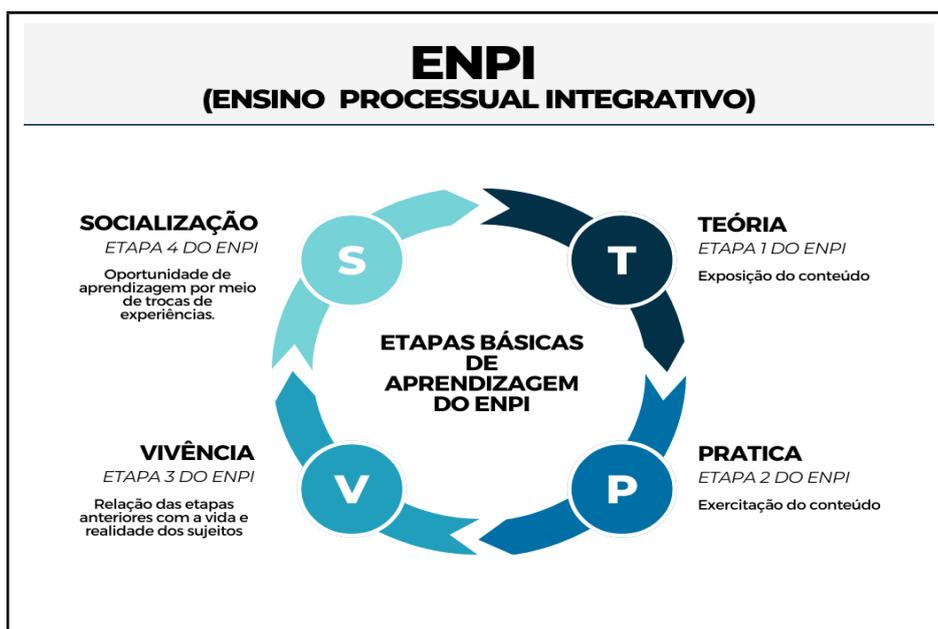
² A pesquisa teve autorização prévia da Diretoria Geral (DG) do campus Uruçuí, além da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFAM (CEP), formalizada por meio do parecer consubstanciado nº 6.652.551.

2018; Costa, 2022; Palmeira-Mello e Chacon, 2022; Jesus, 2017; Oliveira et al., 2017; Sousa, 2020; Lima, 2022; Sales, 2019; Costa, 2022; Menon, Bernardelli e Passos, 2022; Lourenço, 2019; Santos, 2019; Antoniuk, 2015; Albuquerque, 2016; Alves, 2015; Oliveira Júnior, 2016; Luz, 2020; Menin, 2021; Peruffo, 2021; Junior, 2020; Barro, 2021; Souza, 2021).

A síntese dos achados revelou a presença de quatro dimensões estruturantes: (1) fundamentação teórica; (2) prática pedagógica contextualizada; (3) vivências em situações de ensino; e (4) socialização sistemática de saberes entre pares. A manifestação interdependente desses componentes – Teoria, Prática, Vivência e Socialização – evidenciou uma lógica: que esse processo formativo precisa ser desenvolvido de forma processual e integrativa, favorecendo a aprendizagem.

Em virtude desses resultados, o EnPI foi concebido como uma sistematização das melhores práticas documentadas na literatura. A consolidação dessas dimensões em um único arcabouço metodológico possibilitou delinear um percurso formativo que contempla, de maneira articulada, aspectos conceituais (Teoria), pragmáticos (Prática), vivenciais (Vivência) e de compartilhamento reflexivo (Socialização), contribuindo para o aprimoramento da aprendizagem da docência em sua totalidade. A figura a seguir apresenta um esquema que desenvolvemos para uma melhor visualização da metodologia EnPI.

Figura 1 – Síntese do Ensino Processual Integrativo



Fonte: Desenvolvido pelo autor (2023).

Assim, o Ensino Processual Integrativo (EnPI) emerge como uma metodologia de formação docente concebida a partir da articulação de quatro dimensões indissociáveis do processo formativo: Teoria, Prática, Vivência e Socialização. Fundamentado em uma abordagem processual e integrativa.

Com isso, o EnPI se apresenta como uma alternativa na superação da fragmentação historicamente observada na formação inicial de professores, ao propor um percurso que valoriza tanto a construção teórica quanto a experiência concreta em contextos educativos, além de valorizar a vivência e as trocas entre sujeitos.

Já a sua estrutura metodológica promove a imersão dos sujeitos em situações reais de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão crítica e o compartilhamento de saberes entre pares. Assim, o EnPI configura-se como um modelo formativo que busca desenvolver uma compreensão ampliada e contextualizada da aprendizagem da docência, fortalecendo a autonomia e a capacidade de ressignificar práticas a partir de uma estrutura processual e integrativa.

Estrutura do curso EnPI

O curso foi estruturado com carga horária total de 21 horas, distribuídas ao longo de um período de dez dias. Sua organização compreendeu sete encontros formativos mediados, dois momentos destinados a estudos autônomos orientados e uma atividade final de integração/Encontro Integrador. No quadro a seguir, uma síntese da estrutura do curso.

Quadro 1: Estrutura do curso EnPI

| CURSO DE FORMAÇÃO | |
|--------------------------|---|
| Título: | O Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores |
| Público-Alvo: | Professores em Formação Inicial |
| Carga Horária: | 21 horas - O curso será realizado em um período de 10 dias de formação, da seguinte forma: - 7 dias/encontros formativos dedicados à mediação, com encontros de 1h30m hora diária (totalizando 10h30 horas). - 2 dias/ estudos autônomos com atividades realizadas de forma autônoma pelos participantes, com carga horária de 4 horas diárias (totalizando 8 horas). - 1 dia/encontro formativo dedicado ao Encontro Integrador, com carga horária de 2h30 horas. |

| | |
|------------------|---|
| Ementa: | Introdução aos fundamentos teóricos do Ensino Processual Integrativo (EnPI); articulação entre o EnPI, a aprendizagem da docência e a formação inicial de professores. Abordagem da temática do Ensino Processual Integrativo (EnPI) como contribuição na aprendizagem da docência na formação inicial de professores; os quatro elementos do EnPI: Teoria, Prática, Vivência e Socialização articulados de forma processual e integrativo para a melhoria do processo de aprendizagem docente. |
| Objetivo: | Fomentar a compreensão do Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. |

Fonte: desenvolvido pelo autor (2024).

A proposta curricular do curso abarcou a apresentação introdutória do Ensino Processual Integrativo (EnPI), incluindo seus fundamentos e possibilidades de aplicação no contexto da formação inicial de professores. Todas as etapas foram minuciosamente delineadas com o apoio de roteiros de aprendizagem, definição precisa de objetivos, seleção criteriosa de recursos didáticos e adoção de metodologias coerentes com a abordagem proposta.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

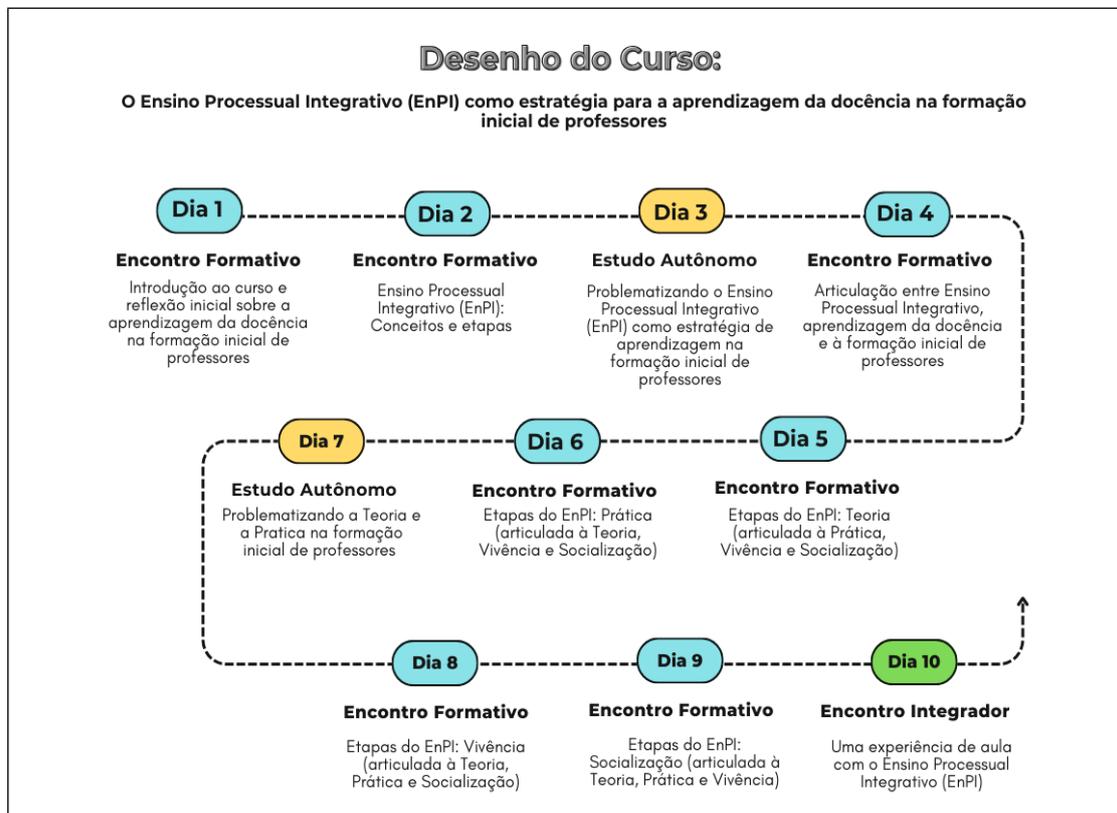
A estratégia metodológica adotada para a execução do curso³ fundamentou-se integralmente na própria lógica do Ensino Processual Integrativo (EnPI), estruturando-se a partir da articulação contínua e inseparável de seus quatro pilares constitutivos: Teoria, Prática, Vivência e Socialização. Esses elementos estiveram presentes de forma integrada em todas as etapas do percurso formativo. Com carga horária total de 21 horas, distribuídas ao longo de dez dias consecutivos, a proposta formativa foi composta por sete encontros mediados com duração de 1h30 cada, dois momentos de estudo autônomo orientado com 4 horas cada, e um encontro integrador final com 2h30 de duração.

Todo o processo foi concebido segundo uma lógica didática processual e integrativa, garantindo coerência entre os fundamentos metodológicos e a prática pedagógica do curso. Optamos por desenvolver a figura a seguir com

³ Todo o processo de concepção, implementação e avaliação do curso EnPI foi devidamente sistematizado em um relatório técnico-pedagógico, submetido e aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM (PPGET). O referido documento apresenta, de forma detalhada, registros fotográficos, planejamento didático, descrições das etapas executadas, resultados obtidos e análises reflexivas que evidenciam a efetividade da proposta formativa.

um desenho do desenvolvimento do curso, que também foi apresentado aos participantes do curso.

Figura 2: Desenho de desenvolvimento do curso



Fonte: desenvolvido pelo autor (2024).

Conforme se observa na figura acima, pode se observar como cada jornada formativa foi minuciosamente concebida. Todas a partir de objetivos pedagógicos, conteúdos previamente delimitados e estratégias didáticas coerentes com a lógica do EnPI, acompanhadas de instrumentos específicos de mediação e avaliação.

As sessões presenciais pautaram-se em uma dinâmica dialógica e reflexiva, estimulando a participação ativa dos participantes por meio de exposições temáticas, debates orientados e retomadas sistemáticas dos tópicos já trabalhados. Os períodos de estudo autônomo foram norteados por roteiros de aprendizagem, contendo atividades direcionadas que favoreceram a investigação individual e a elaboração de textos reflexivos.

No último dia de formação, o Encontro Integrador proporcionou a aplicação prática do EnPI, uma vez que os participantes planejaram e simularam

aulas ancoradas na metodologia, socializando posteriormente suas experiências em ambiente colaborativo. Todo o processo contou com materiais de apoio – planos de aula, roteiros pedagógicos e recursos visuais (quadros, esquemas, figuras e modelos) – que conferiram maior clareza ao percurso formativo. Somaram-se a isso canais permanentes de comunicação entre mediador e cursistas, por exemplo: a criação de um grupo de *Whatsapp* disponibilizado, além de uma sala de aula virtual pelo *Classroom*; assegurando acompanhamento contínuo, suporte oportuno e escuta ativa. Em conjunto, tais elementos configuraram uma experiência de aprendizagem que privilegiou a integração de saberes, o protagonismo dos futuros docentes e a vivência concreta dos princípios correlatos ao Ensino Processual Integrativo.

Os participantes, aplicação e avaliação do curso

No total, 19 estudantes manifestaram interesse em participar da experiência, com inscrição no curso e assinatura dos documentos de participação. Destes, 15 mantiveram participação assídua e efetiva ao longo de todas as etapas do curso. A adesão ao processo formativo ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, sendo o projeto previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), sob parecer consubstanciado nº 6.652.551.

A aplicação da proposta formativa baseada no Ensino Processual Integrativo (EnPI) se deu entre os dias 10 e 23 de dezembro de 2024, e ocorreu no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Uruçuí, tendo como público-alvo os 19 discentes do V período, em fase de consolidação de sua formação inicial para a docência. Esse cenário foi estrategicamente selecionado por representar um momento crucial no percurso formativo dos licenciandos, no qual as articulações entre teoria, prática e experiências vivenciadas em campo tornam-se decisivas para a constituição da identidade docente.

A avaliação do curso fundamentado no EnPI foi conduzida de forma sistemática, visando captar tanto os efeitos formativos quanto as percepções dos

participantes ao longo do processo. Para isso, foram empregados instrumentos qualitativos e quantitativos, com destaque para: (I) questionários estruturados, aplicados ao final das atividades formativas, com foco na avaliação da estrutura, conteúdo e metodologias do curso; (II) entrevistas semiestruturadas, realizadas após o Encontro Integrador, que buscaram aprofundar a compreensão sobre o impacto da metodologia na formação dos licenciandos; e (III) momentos de escuta ativa e análise coletiva, promovidos ao final de cada encontro, com o intuito de verificar a aderência dos conteúdos aos objetivos propostos.

A análise dos dados coletados foi orientada pela abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD), permitindo a emergência de categorias interpretativas que evidenciaram, de forma consistente, o potencial transformador do EnPI. Os participantes relataram ganhos expressivos na compreensão da docência como prática processual e integrativa, destacando que o EnPI contribuiu para a melhoria da aprendizagem da docência e ampliar a consciência sobre os processos de ensino e aprendizagem. A metodologia foi reconhecida como uma alternativa viável frente à fragmentação tradicional da formação docente, especialmente por promover a integração dos saberes e o exercício real da prática pedagógica em contextos de formação inicial.

O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

A execução do curso foi cuidadosamente estruturada em uma sequência didática distribuída ao longo de dez dias consecutivos, de 10 a 23 de dezembro de 2024. Todas as etapas foram fundamentadas nos princípios metodológicos do Ensino Processual Integrativo (EnPI), o que implicou em uma abordagem formativa pautada na articulação orgânica entre Teoria, Prática, Vivência e Socialização. O planejamento teve como foco a construção progressiva da aprendizagem docente, respeitando o processo e a integração das etapas.

O 1º Encontro Formativo, realizado em 10/12/2024, teve como objetivo introduzir os participantes ao curso, apresentar os fundamentos conceituais do EnPI e discutir os principais desafios enfrentados na aprendizagem da docência no contexto da formação inicial. Esse momento inicial buscou criar um espaço de acolhimento e de escuta, estimulando a autorreflexão sobre o papel

do professor em formação e sobre as lacunas percebidas no próprio percurso formativo.

No 2º Encontro Formativo, realizado em 11/12/2024, aprofundaram-se os fundamentos teóricos e epistemológicos do EnPI. Foram exploradas as bases conceituais que sustentam a metodologia, com ênfase na origem dos quatro pilares constitutivos — Teoria, Prática, Vivência e Socialização — a partir de uma revisão crítica da literatura. Este encontro também favoreceu o diálogo sobre os princípios integradores da metodologia e suas implicações pedagógicas.

No 3º dia, 12/12/2024, os participantes dedicaram-se ao 1º Estudo Autônomo, orientado por um roteiro detalhado de aprendizagem. A proposta exigiu uma investigação individual sobre o EnPI como estratégia formativa, culminando na produção de um texto dissertativo-argumentativo, no qual os estudantes refletiram criticamente sobre os pressupostos e aplicabilidades do modelo EnPI em contextos de formação docente.

O 3º Encontro Formativo, realizado em 13/12/2024, retomou-se a mediação com foco na articulação entre o EnPI e o processo de aprendizagem da docência. Discutiuiu-se como os quatro elementos da metodologia se integram na formação inicial, além de serem compartilhadas experiências, percepções e desafios enfrentados pelos próprios participantes ao longo da trajetória formativa.

Nos encontros subsequentes, o curso aprofundou-se no estudo individualizado de cada pilar do EnPI.

O 4º Encontro Formativo, realizado em 16/12/2024, tratou-se da dimensão Teórica, compreendida como fundamento estruturante e necessário à consolidação da identidade docente. Foram analisadas as relações entre teoria e prática, problematizando o distanciamento ainda recorrente entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar.

O 5º Encontro Formativo, realizado em 17/12/2024, teve-se como foco a Prática pedagógica, abordando a ação docente como espaço de experimentação e reflexão crítica. Os participantes debateram estratégias metodológicas, instrumentos didáticos e os desafios concretos do fazer pedagógico, sempre à luz de uma prática processual e integrativa.

O 6º dia, 18/12/2024, foi reservado ao 2º Estudo Autônomo, cujo objetivo foi analisar as inter-relações entre teoria e prática na formação docente. A atividade conduziu os participantes a problematizarem os limites da prática pedagógica desvinculada da vivência e da socialização, promovendo assim um exercício de síntese reflexiva entre os elementos da metodologia.

O 6º Encontro Formativo, realizado em 19/12/2024, abordou a Vivência como dimensão formativa central. Foram promovidas discussões sobre a importância da experiência concreta e significativa como mediadora da aprendizagem da docência. Nesse momento, destacou-se a subjetividade dos sujeitos em formação e o papel da experiência vivida na constituição do saber docente.

O 7º Encontro Formativo, realizado em 20/12/2024, encerrou-se o ciclo de aprofundamento dos pilares do EnPI com o estudo da Socialização, compreendida como processo dialógico de partilha de saberes, mediações e práticas, e retroalimentação de novas aprendizagens por meio de trocas. A atividade evidenciou a importância da construção coletiva do conhecimento pedagógico e das interações colaborativas na formação inicial de professores.

Por fim, no 10º dia, que foi em 23/12/2024, foi realizado o Encontro Integrador, etapa culminante da experiência. Os participantes planejaram, apresentaram e refletiram criticamente sobre propostas de aulas elaboradas com base no EnPI, vivenciando de forma plena os quatro elementos da metodologia. Essa etapa final proporcionou não apenas a aplicação prática dos conhecimentos construídos, mas também a socialização das aprendizagens e o fortalecimento da autonomia profissional dos futuros docentes.

Em síntese, o Encontro Integrador, foi o momento de cada participante construir um plano de aula a partir do próprio EnPI, em seguida simular tal aula, e assim, analisarem por si e em conjunto a viabilidade de aplicação dessa metodologia. A seguir, optamos pela construção de um Quadro, com a possibilidade de se analisar todos os detalhes dos encontros, como data, temas e objetivos.

Quadro 2⁴ – Cronograma, estrutura e os componentes de aplicação do curso de formação

| PLANEJAMENTO DO CRONOGRAMA, ESTRUTURA E OS COMPONENTES | | | | |
|--|------------|------|---|---|
| Evento formativo | Data | C.H | Tema | Objetivo |
| 1º Encontro Formativo | 10/12/2024 | 1h30 | Introdução ao curso: reflexão sobre os desafios da aprendizagem da docência na formação inicial de professores | Refletir sobre os desafios do processo de aprendizagem docente na formação inicial, à luz do referencial teórico adotado, compreendendo-se como o Ensino Processual Integrativo (EnPI) emerge como estratégia para aprimorar a efetividade do processo formativo. |
| 2º Encontro Formativo | 11/12/2024 | 1h30 | Ensino Processual Integrativo (EnPI): Conceitos e etapas | Compreender o conceito de Ensino Processual Integrativo (EnPI) e entender seus fundamentos e etapas. |
| 1ª Estudo Autônomo | 12/12/2024 | 4hs | Problematizando o Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia de aprendizagem na formação inicial de professores | Analisar o Ensino Processual Integrativo (EnPI) como uma estratégia de desenvolvimento da aprendizagem da docência na formação inicial de professores. |
| 3º Encontro Formativo | 13/12/2024 | 1h30 | Articulação entre Ensino Processual Integrativo, aprendizagem da docência e à formação inicial de professores | Compreender a articulação entre o Ensino Processual Integrativo, à aprendizagem da docência e à formação inicial de professores. |
| 4º Encontro Formativo | 16/12/2024 | 1h30 | Etapas do EnPI: Teoria (articulada à Prática, Vivência e Socialização) | Perceber a Teoria como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência. |
| 5º Encontro Formativo | 17/12/2024 | 1h30 | Etapas do EnPI: Prática (articulada à Teoria, Vivência e Socialização) | Identificar a Prática como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência. |

4 As cores do quadro remetem a divisão dos encontros: em azul os 07 Encontros Formativos, em amarelo os 02 Estudos Autônomos e em verde o Encontro Integrador.

| | | | | |
|-----------------------|------------|------|---|---|
| 2º Estudo Autônomo | 18/12/2024 | 4hs | Problematizando a Teoria e a Prática na formação inicial de professores | Perceber que na perspectiva do EnPI, a Teoria e a Prática são indissociáveis, importantes na aprendizagem da docência, mas não suficientes para a aprendizagem no processo formativo. |
| 6º Encontro Formativo | 19/12/2024 | 1h30 | Etapas do EnPI: Vivência (articulada à Teoria, Prática e Socialização) | Identificar a Vivência como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência. |
| 7º Encontro Formativo | 20/12/2024 | 1h30 | Etapas do EnPI: Socialização (articulada à Teoria, Prática e Vivência) | Identificar a Socialização como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência. |
| Encontro Integrador | 23/12/2024 | 2h30 | Uma experiência de aula com o Ensino Processual Integrativo | Desenvolver uma aula experimental com a utilização do EnPI. |

Fonte: desenvolvido pelo autor (2024)⁵.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação do curso “O Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores” foi conduzida por meio de um conjunto articulado de instrumentos com o intuito de promover uma análise qualitativa do processo vivenciado. A triangulação de dados permitiu não apenas acompanhar o desenvolvimento da proposta, mas também compreender, com profundidade, os efeitos da metodologia sobre os sujeitos em formação.

Dois instrumentos principais foram utilizados: (1) uma entrevista estruturada, aplicada imediatamente após o Encontro Integrador, voltada à identificação das percepções dos participantes sobre as contribuições pedagógicas, metodológicas e formativas do curso; e (2) um questionário estruturado, que buscou avaliar aspectos relativos à organização, coerência interna, aplicabili-

⁵ Retirado na íntegra da Tese.

dade e efetividade da proposta. Complementarmente, (3) ao final de cada encontro formativo, foram realizados momentos de escuta coletiva, nos quais os participantes puderam expressar impressões, sugerir ajustes e refletir sobre o percurso em tempo real, o que possibilitou um acompanhamento contínuo do alcance dos objetivos previstos.

A análise dos dados obtidos foi fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD), abordagem que permitiu identificar sentidos construídos a partir dos discursos dos participantes e categorizar os principais achados. Dentre os resultados, emergiram as categorias: “1) uma proposta formativa sustentada no Ensino Processual Integrativo (EnPI) contribui na aprendizagem da docência na formação inicial de professores. 2) Com a participação no curso de formação, os professores compreenderam e perceberam o EnPI como estratégico para o desenvolvimento da aprendizagem docente. E, 3) O curso de formação sustentado no Ensino Processual Integrativo (EnPI) contribuiu para a aprendizagem dos professores em formação inicial nos aspectos relativos à autonomia, reflexão e contextualização da aprendizagem docente”⁶.

Os resultados apontaram em síntese o reconhecimento do EnPI como uma proposta metodológica efetiva, capaz de contribuir de forma significativa para a aprendizagem da docência na formação inicial. Os participantes enfatizaram que o EnPI possibilitou um reposicionamento em relação ao próprio processo de aprender a ensinar, ao estimular a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a contextualização das práticas pedagógicas.

Os dados também revelaram que o curso supriu lacunas recorrentes da formação tradicional, especialmente aquelas decorrentes da fragmentação entre teoria e prática. Os relatos dos licenciandos convergiram com as críticas presentes na literatura especializada, como as formuladas por Gatti (2010), ao evidenciarem a ausência de propostas formativas processuais, integradoras e dialógicas em seus percursos anteriores. Nesse sentido, o EnPI se destacou por promover uma experiência de aprendizagem mais processual e integrativa.

⁶ Entre aspas, o resultado copiado diretamente da tese, mas sem referência uma vez que a mesma ainda não foi publicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que preliminares, os resultados obtidos indicam a consistência pedagógica do EnPI e sua viabilidade como alternativa às práticas formativas convencionais. As análises mais aprofundadas, que serão apresentadas na tese de doutorado, incluirão os meta-textos produzidos pelos participantes e permitirão ampliar a compreensão sobre os impactos da metodologia. Contudo, os dados já coletados oferecem indícios robustos de sua validade e relevância enquanto produto educacional inovador voltado ao fortalecimento da formação de professores.

Ao integrar, de maneira coerente e indissociável, os pilares da Teoria, Prática, Vivência e Socialização, o EnPI revelou-se uma alternativa formativa alinhada às demandas formativas, promovendo aprendizagens mais significativas, contextualizadas e reflexivas. Os participantes evidenciaram que a experiência formativa, sustentada pelo EnPI, contribuiu substancialmente para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de reflexão crítica e da apropriação consciente dos processos formativos que constituem a docência.

Também cabe destacar que alguns desafios emergiram ao longo da implementação do curso. A participação parcial de alguns membros do público-alvo e a necessidade de adaptar o formato originalmente presencial para a modalidade remota exigiram readequações. Tais ajustes, entretanto, foram incorporados de maneira estratégica e não comprometeram a efetividade da proposta. Um exemplo foi a reestruturação do Encontro Integrador, inicialmente previsto para ocorrer em 2 horas e 30 minutos, mas que, diante das demandas formativas e da intensidade das atividades, precisou ser estendido para 4 horas. Essa ampliação visou preservar a qualidade da experiência sem sobrecarregar os participantes, garantindo, assim, um ambiente mais equilibrado e propício à melhor vivência das etapas do EnPI.

Agradecimento

Para a execução deste trabalho, agradecemos especialmente ao apoio financeiro e institucional da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas). Também ao apoio institucional do IFPI (Instituto Federal do Piauí).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia. **Experiência formadora em educação a distância: diálogos com professoras tutoras do pró-licenciatura em educação física da universidade federal do espírito santo**. Repositório BDTD, 2016.

ALVES, Maria Kellynia Farias. **Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pedagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Projovem Urbano**. 2015. 159f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

ALVES, Richard; RÔÇAS, Giselle. Revista controvérsias: uma formação continuada sobre cts para professores de ciências por meio de uma revista digital. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, 2017.

ANDRADE, Vladimir Lira Veras Xavier de; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. Avaliação das mudanças nas concepções de licenciados sobre o papel do professor de matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 13, n. 21/20, p. 87-99, 2017.

ANTONIUK, Mariana. **Revisitando uma prática de formação à luz de referenciais freireanos: uma experiência com professores sem habilitação em Moçambique África**. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARAUJO, Glauber; SILVA, Thiago Reis; ARANHA, Eduardo. **A construção de jogos digitais na escola: um relato de experiência na formação de professores**. Anais do Workshop de Informática na Escola, [S.l.], p. 161-170, nov. 2016. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wie/article/view/6613>>. Acesso em: 14 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.161>.

ARAUJO, Glauber; SILVA, Thiago Reis; ARANHA, Eduardo. **A construção de jogos digitais na escola: um relato de experiência na formação de professores**. Anais do Workshop de Informática na Escola, [S.l.], p. 161-170, nov. 2016. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wie/article/view/6613>>. Acesso em: 14 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.161>.

BARRO, Dania. **Competências transversais na formação integral de egressos do curso de pedagogia em uma instituição de educação superior**. 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle, 2021.

CORREIA, Marisa. Abordagem ao conceito de densidade com recurso a simulações: uma experiência na formação de professores. **La Práctica Docente en la Enseñanza de las Ciencias**, p. 647-651, 2017.

COSTA, Beatriz Polido da. **Concepções alternativas sobre o sistema digestivo em alunos do 2.º ciclo do ensino básico: da sua identificação à sua desconstrução**. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/15710>

COSTA, Heidy Gonzalez Teixeira. **Desenho universal para aprendizagem: o aprender e o ensinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

FARIAS, Paulo; BELTRÁN, Isauro. O controle na resolução de problemas matemáticos: uma experiência na formação de professores. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, 35(69), pp. 459-478, 2021.

FLORES DOS SANTOS, V.; SILVEIRA, P.R.C. Programa de inovações pedagógicas - PROIPE: uma experiência na formação de professores da educação básica no Rio Grande do Sul. **Revista Extensão**, v. 3, n. 2, p. 96-103, 13 dez. 2019.

FREIRE, F. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição. PAZ E TERRA. Coleção Leitura. Ana Maria A. Freire. 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**, 2010.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 6 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOI, Mara Elisângela Jappe; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. Aspectos metodológicos da resolução de problemas na formação de professores de Ciências da Natureza. **Tear: revista de educação, ciência e tecnologia**. Canoas, RS. Vol. 8, n. 1, 2019, 21 p., 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Maísa Pereira de. **Contextualização do ensino de química por meio do enfoque CTS atrelado à pedagogia de Paulo Freire**. 148 f. Dissertação (Pós-Graduação em Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

JUNIOR, Silvio Denicol. **(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada**. 137 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade La Salle, 2020.

KUNDLATSCH, Aline. **Enquadrando as Histórias em Quadrinhos na formação inicial de professores de Química: possibilidades e limites**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru 2019.

LIMA, Maria Ida et al. Formação docente no PIBID e na Residência Pedagógica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 2022, 11 (1), e19611125122. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25122>, 2022.

LOURENÇO, Inês Sofia Paulino. **Descobrir a história através do patrimônio local: o envolvimento de uma turma do 3.º ano do ensino básico** (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/10992>

LUZ, Jessica do Vale. **Dez anos do programa de alfabetização audiovisual: o que dizem os professores participantes sobre os efeitos provocados pelo programa**. 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS, 2020.

MARQUES, Deusilene da Silva Nascimento; SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **A participação das famílias no processo de aprendizagem com o uso das tertúlias dialógicas em contexto de pandemia**. Editora chefe Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial, p. 66, 2022.

MARTINS, Izabel Cristina Vieira et al. **Google sala de aula na formação inicial de professores: caminhos e desafios da educação 4.0.** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD UFSM). 2022.

MATOS, Helen Carla Santos et al. **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRINCÍPIO DIALÓGICO REFLEXIVO: estudo de caso com professores formadores de Rio Branco-AC.** **Formação@ Docente**, v. 12, n. 1, p. 83-103, 2020.

MELO, Elvis; OLIVEIRA, Juliana; ARAÚJO, Nathalie Rose Ramos da Fonseca. O Uso Pedagógico do Smartphone na Sala de Aula: Um Relato de Experiência na Formação de Professores. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, [S.l.], p. 788, nov. 2019. ISSN 2316-8889. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/9028/6572>>. Acesso em: 14 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2019.788>.

MENIN, Izabel Cristina Durli. **Janelas da professoralidade: demandas e deslocamentos nos labirintos da práxis**. 337 f. Doutorado em educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS, 2021.

MENON, Amanda Magno; BERNARDELLI, Marelize Spagolla.; PASSOS, Marinez Meneghello. Mediando a alimentação de escolares por meio de uma sequência didática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, 1 abr. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: Sec/IAT, 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema.** Presidente Prudente: 2016.

OLIVEIRA SILVA, José et al. **CULTIVO DE MICRORGANISMOS: relato de uma experiência na formação de professores.** Editora Realize, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA3_ID932_14092017211846.pdf

OLIVEIRA, Daniele Aparecida et al. **HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Uma experiência com o método da falsa posição. Anais do XII Seminário Nacional de História da Matemática. Anais do XII SNHM -2017.**

OLIVEIRA, K. H. de; PIMENTA, A. C.; VAZ, D. A. de F. **ESTUDO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS COM O SOFTWARE GEOGEBRA: uma experiência na formação de professores de matemática. Ciclo Revista (ISSN 2526-8082), [S. l.], v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/ciclo/article/view/704>. Acesso em: 15 mar. 2023.**

PAIZAN, Silena da Fonseca Pimentel. **Oficinas de pensamentos na promoção de experiências filosóficas.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13674>.

PALMEIRA-MELLO, Marcos Vinícius; CHACON, Eluzir Pedrazzi. A radioatividade em uma abordagem CTS através de uma sequência didática lúdica. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 13, n. 27, p. 13-25, jul. 2020. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1830>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PERUFFO, Gabriela do Amaral. **Sobre repertório, professores e cinema: o manejo do repertório de filmes de professores de história na composição de suas aulas** 26/03/2021 233 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCRS, 2021.

RIBEIRO, G.O.; OLIVEIRA, E.N; SILVA, K.C; MENDONÇA, A.P. Aplicação de Stop Motion para criação de vídeos animados sobre mitos indígenas: uma experiência na formação de professores indígenas na cidade de Manaus. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil**, v. 6, n. ed.especial, p. e126320, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6ied.especial.1263

RÔÇAS, Giselle. **As mídias como ferramenta pedagógica para o Ensino de Ciências: uma experiência na formação de professores de nível médio. Revista Práxis (Online)**, 10, 55-73, 2012.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos et al. **Formação Docente e as relações étnico-raciais: A Literatura como instrumento de implementação da Lei N° 10.639/03 nas escolas públicas estaduais na cidade de Pires do Rio- GO. Repositório ifgoiano**, 2021.

SALES, Márcio Aléssio Costa. **ENSINO DE FÍSICA POR ABORDAGEM TEMÁTICA: Uma proposta para o ensino de ótica.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física (MNPEF), Polo UFPA, 2019.

SANTOS, Beatriz Portugal. **Emoções na cidadania ativa, um projeto para o futuro do agora.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2019.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos. **A educação em saúde nos processos formativos de professores de ciências da natureza mediada por filmes.** 2018.

SILVA, A. P. de P.; PEREIRA, A. A. C.; BRUGNERA, E. D.; PEREIRA, S. C. G. Práticas de formação híbrida e atos de criação/autoria colaborativa em percurso formativo de professores. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 130–152, 2021. DOI: 10.30681/relva.v8i1.5725. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/5725>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, Anielly Isabel Duarte da. **Jogos digitais no processo de alfabetização e letramento: uma proposta formativa para professores de 1º ao 3º ano do ensino fundamental.** 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SILVA, L. C. da .; RODRIGUES, L. A. M. dos santos .; BARBOSA, M. L. de O. .; RIBEIRO, C. M. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de um curso de formação continuada para implementação da temática história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e024, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n1.e024.id1032.

SILVA, M. A. A. da. PRODUÇÃO DE FANZINE PARA FORMAÇÃO DOCENTE. **Ensaio Pedagógico**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. p.76–80, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/112>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, T.R; SILVA, L.D; GARCIA, L.L.D; SILVA, R.D.N. **Construção de jogos não digitais por alunos – um relato de experiência.** RENOTE, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.105952.

SILVA, Thiago Reis. Um Relato de Experiência da Aplicação de Gamificação e Game Design com Professores. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, [S.l.], p. 51-60, out. 2017. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wie/article/view/7222>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOUSA, Joana D'arc Barros de. **Construção do conhecimento em biologia através da produção de vídeos**. Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado em Ensino de Biologia) – Universidade Estadual do Piauí. Teresina. 2020. 94 p.

SOUZA, Manoel Oliveira de. **Formação continuada dos professores de matemática do ensino médio na rede estadual do município de Rondonópolis reflexão acerca das metodologias ativas a partir dos resultados da prova brasil 2017 e 2019**. 113 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho, 2021.

SOUZA, Maria Eliana Lopes de; SILVA MARTINS, Olga Aparecida da; DUARTE, Mathaus Natan Moura. Conectivismo e os desafios da formação docente na era digital. Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - **Rev. Pemo**, 3(3), e335592, 2021. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5592>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, José Victor Bezerra et al. Oficina e interação prática com sistemas fotovoltaicos em perspectiva CTSA para capacitação de graduandos da Universidade do Estado do Pará Campus xx. **In: Congresso Brasileiro de Energia Solar-CBENS**. 2018.

TEJERA, Keila Irene Diaz; MARTIN, Emma Fierre; MUNOZ PENTON, María Amelia. O programa de ensino uma experiência na formação de professores de Informática . **Educação [online]**. 2018, vol.27, n.53, pp.73-91. ISSN 1019-9403. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.005>

CAPÍTULO 6

OS USOS DE DOCUMENTOS ESCRITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO

Bruno Rafael Machado Nascimento
Doi: 10.48209/978-65-5417-511-6

INTRODUÇÃO

O ensino de História, ao longo do tempo, tem sofrido críticas e transformações. Procuram-se vários caminhos para torná-lo mais prazeroso e significativo aos alunos. Uma das possíveis alternativas são os usos de documentos ou fontes escritas na educação básica. À luz de Paulo Knauss (2001), compreende-se que o uso de fontes escritas em sala de aula é importante para a problematização e construção do conhecimento histórico; neste sentido a sala torna-se um espaço de pesquisa, na qual, além do professor, os alunos também se tornam investigadores. Abandona-se aquela dimensão em que o professor é o detentor do conhecimento (já pronto) e os estudantes meros receptores. Relação essa que tem feito o ensino de história não ser significativo.

Docentes já perceberam que apenas a ênfase nos conteúdos, necessidade de decorar amontado de datas, nomes e fatos tem tornado o ensino enfadonho. Na perspectiva de Paulo Freire (1985), essa é uma das características do que ele designou de educação bancária, isto é, o discente é tratado como mero depósito em que o professor deposita os conhecimentos que devem ser assimilados passivamente e, preferencialmente, sem a mínima contestação ou problematização. É uma forma de educar dissertadora de conteúdos em que os professores tendem a narrar algo quase morto (Freire, 1985).

Emergem atualmente propostas que tentam romper com a lógica de que o educador é o transmissor do conhecimento e o aluno aquele que somente assimila. Pensa-se no educando como ser que possui saberes acumulados ao

longo da sua existência e que, por isso, deve ser sujeito ativo na construção do conhecimento. Uma das grandes contribuições dos usos de documentos históricos escritos no ensino de História é justamente tornar o discente sujeito do conhecimento. André Pereira Neto (2001, p. 144) defende que o uso deste: “recurso didático tem condições de estimular a curiosidade investigativa e o desejo pelo conhecimento, transformando a sala de aula em um lugar de produção de conhecimento escolar” e Paulo Knauss (2001) corrobora essa assertiva quando afirma:

Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício de pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária (Knauss, 2001, p.41).

Para que isso ocorra, a fonte histórica não pode ser utilizada apenas como prova comprobatória do discurso do professor. Cabe a este profissional a adequada preparação para o uso didático do documento, isto é, não tem sentido disponibilizar para os estudantes materiais escritos sem que eles sejam problematizados.

Circe Bittencourt (2009) assevera que as fontes para o historiador têm uma função e que na escola elas adquirem outra. Assim, o professor deve ter o cuidado ao transformar as fontes em materiais didáticos (Bittencourt, 2009). Seguindo essa perspectiva, a problemática que norteia este capítulo é: como utilizar documentos escritos no ensino de História para os anos Finais do Ensino Fundamental e Médio? Para isso, serão apresentadas algumas propostas de como os professores podem utilizar as fontes escritas.

Na educação básica o saber histórico escolar é considerado diferente do saber acadêmico, parece uma afirmativa óbvia, contudo, a falta de clareza em relação a isso pode comprometer as aprendizagens dos discentes. Segundo Ana Monteiro (2007, p. 123):

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo na atualidade, relações e diálogos com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e legitimação o conhecimento histórico “acadêmico” permanece

como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social.

Como exposto, entende-se a História escolar não como vulgarizadora dos conhecimentos produzidos no mundo acadêmico, mas como um saber diferenciado que estabelece relações com a ciência de referência, neste caso, com a História. Diálogo esse que não significa total dependência, pois o saber escolar tem suas lógicas, intenções e objetivos que lhes são próprios. A escola produz um conhecimento peculiar que não pode ser considerado inferior em relação ao acadêmico. É nesse sentido que os usos de documentos históricos nas aulas tornam-se fundamentais para, de fato, educar os alunos na perspectiva do pensar historicamente.

Para Ana Monteiro (2003), a visão que compreende o ensino escolar como lugar de aplicação dos métodos científicos para uma prática pedagógica eficiente vem sofrendo críticas. Questiona-se a ideia de que o saber escolar é inferior ao conhecimento científico, pois não leva em conta a especificidade da cultura e do saber elaborado na escola. Corrobora-se com ela quando afirma que a elaboração do saber escolar estabelece relação com os saberes produzidos pela ciência de referência, “mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sócio-cultural de referência” (Monteiro, 2003, p.11).

A perspectiva adotada nesta pesquisa é de que o saber escolar não é autônomo e nem totalmente dependente em relação ao saber acadêmico. Isso é mais válido quando se trata dos usos de fontes escritas na escola, pois se faz necessário que os professores saibam como os historiadores acadêmicos tratam as diversas fontes na produção do conhecimento histórico. Ressalta-se que não é meramente uma transposição de técnicas de um lugar para outro, mas uma orientação em que os educadores seguindo objetivos, dinâmicas e saberes próprios da escola utilizarão em sala.

A HISTÓRIA DOS USOS DE FONTES HISTÓRICAS PELOS HISTORIADORES

A construção do saber histórico, necessariamente, passa pelo uso das fontes que são uma espécie de matéria-prima para o historiador. Segundo Paul Veyne: “a História é, em essência, conhecimento por meio de documentos” (Veyne, 1998, p. 18). Assim percebe-se a relação intrínseca entre o historiador e as suas fontes. O referido autor adverte que a narrativa histórica está além dos documentos, ou seja, as fontes não são o evento em si, “não mostra o passado ao vivo ‘como se você estivesse lá’” (Veyne, 1998, p. 19), ou seja, os eventos são construídos pelos historiadores que buscam responder questões do seu tempo.

No fim do século XIX e início do século XX, quando a História buscou o *status* de ciência, os documentos foram vistos como provas fidedignas da realidade. Foi a chamada História Metódica abusivamente intitulada de positivista (Bourdé; Martin, 1983). Portanto, “esse documento assumia o peso de prova histórica e a objetividade era garantida pela fidelidade ao mesmo” (Vieira; Peixoto; Khoury, 2007, p.13). Para Bourdé e Martin (1983) essa “escola” historiográfica visava eliminar toda especulação filosófica da investigação histórica, bem como, através da aplicação de técnicas rigorosas em relação às fontes buscava-se chegar à objetividade. Assim, cabia ao historiador ler os textos escritos, preferencialmente, de órgãos oficiais e extrair os fatos históricos contidos neles, criticar os documentos e organizar cronologicamente a narrativa.

Procurava-se a mesma objetividade das ciências naturais, dessa forma, os documentos escritos eram revestidos de certa sacralidade. O *métier* do historiador consistia em investigar as possíveis falsificações e verdades dos documentos, trabalhar metodologicamente tentando evitar todas as formas o “demônio” da subjetividade para que o relato objetivo dos fatos não fosse maculado. Portanto, confundia-se a realidade com o documento e “[...] só consideravam relevantes para história aquilo que estava documentado e daí a importância dos fatos da política institucional: atos do governo, atuação de

grandes personalidades, questões de política internacional etc.” (Vieira; Peixoto; Khoury, 2007, p.14).

Essa perspectiva foi aprimorada com o livro, introdução aos estudos históricos, de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, lançado em 1898, na França. Segundo Bourdé e Martin (1983), este manual orientou a formação profissional dos historiadores na França até a década de 1930. François Dosse (1992) assevera que os dois autores propõem quatro passos ou etapas da pesquisa histórica:

Em primeiro lugar, o historiador deve reunir os documentos e classificá-los. No segundo momento, procede à crítica interna dos mesmos. Depois, por dedução, analogia, esforça-se para encadear os fatos, para preencher as lacunas, enfim organiza os fatos em uma construção lógica (Dosse, 1992, p. 40).

Na dita escola “positivista” o documento triunfa e “a partir de então, todo o historiador que trate da historiografia ou do mister do historiador recordará que é indispensável o recurso do documento (Le Goff, 1996, p. 540). Resumidamente pode-se afirmar que as principais ideias da escola metódica foram: 1º não dão importância às questões postas pelos historiadores ao documento, muito pelo contrário defendem o apagamento do historiador por detrás do texto; 2º só se aceita como fonte os documentos escritos, pois seriam vestígios deixados voluntariamente, por exemplo, correspondências, cartas, diversos manuscritos (Bourdé, Martin, 1983).

Ressalta-se que essa visão reducionista em relação aos documentos históricos, ao limitar tão somente aos escritos e oficiais, limita a prática dos historiadores a determinadas questões e sujeitos específicos, ou seja, os reis e grandes autoridades. Contudo, o zelo pelas fontes e seu tratamento deve ser ressaltado. Essa maneira de produção do conhecimento histórico influenciou o ensino de História não só na França, mas em diversos países.

No Brasil a maneira de ensinar o Componente Curricular nas escolas até recentemente foi determinada pela corrente historiográfica metódica, pois se valorizou a biografia dos grandes “heróis” nacionais, a História baseada nos fatos políticos, a memorização sem sentido e o esquecimento de grupos sociais que também constituem o país, por exemplo, indígenas, negros e mulheres.

No ano de 1929 fundou-se a revista *Annales d'Histoire Economique et sociale* com Marc Bloch e Lucien Febvre, assim corporificou-se na revista francesa uma nova corrente historiográfica, a escola dos *Annales*, que faz uma dura crítica à escola metódica e inaugurou uma nova maneira de produção do conhecimento. Em torno da revista agregaram-se diferentes pesquisadores com perspectivas particulares, mas com um núcleo comum (Reis, 2000).

A partir da crítica à História tradicional que era essencialmente narrativa, os membros dos *Annales* propuseram a “história-problema” em que a pesquisa inicia a partir de uma problemática posta pelo historiador que elenca hipóteses para verificação. A partir do problema, o historiador selecionará suas fontes. Logo, foi com os *Annales* que o conceito de fontes ou documentos históricos foi ampliado para qualquer vestígio deixado pela humanidade num determinado tempo e espaço (Le Goff, 1996).

Segundo José Carlos Reis (2000), essa foi uma inovação que proporcionou a ampliação de diversos temas trabalhados pelo historiador, agora não só a História política, mas também a das mulheres, da alimentação, da vestimenta. Jacques Le Goff (1996) afirma que não foi apenas uma ampliação quantitativa, mas também qualitativa.

O historiador não deve perder de vista que os documentos foram produzidos por uma determinada sociedade que o elaborou segundo determinados interesses. Nesse sentido, cabe a ele fazer a crítica aos documentos, pois essa é o seu principal dever (Le Goff, 1996). Assim, esses historiadores procuravam serem ativos diante das fontes e não sacralizá-las como fizeram os metódicos.

Apesar dos avanços no campo historiográfico seja com a diversificação das temáticas, seja com a multiplicação dos métodos de análises, sobretudo, com a interdisciplinaridade proposta pelos *Annales*, no ensino de História ainda há práticas que remontam a História tradicional. Seria injusto não fazer referência às inúmeras propostas e práticas pedagógicas que vem ocorrendo e que procuram melhorar o ensino e aprendizagem. Uma delas são os usos dos documentos históricos escritos em sala de aula sob uma nova perspectiva, metodologia que valoriza os estudantes como sujeitos e construtores de saberes.

O SABER ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Dentro da escola circulam diversos saberes que nem sempre são reconhecidos e valorizados. A instituição escolar também produz seus saberes. Compreende-se este saber como um conhecimento diferente em relação ao conhecimento historiográfico, isso não significa afirmar que ele não mantém relação com a ciência de referência, mas segue outras lógicas e objetivos. O ensino de história não é meramente uma transposição de conhecimentos do universo acadêmico para o escolar, mas ele se constitui numa relação dialógica em que saberes se entrecruzam e problematizam-se.

Segundo Alice Lopes (1997, p. 106), ocorre na escola a mediação didática que é: “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia”. Neste sentido, a prática docente deve ser guiada pelo diálogo entre os saberes e não uma mera reprodução. Ana Monteiro (2007) assevera que o saber escolar é uma categoria que:

Designa um conhecimento que com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como às dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (Monteiro, 2007, p. 14).

Jean-Claude Forquin (1992), apesar de reconhecer a existência da cultura escolar, não a considera totalmente independente em relação aos saberes e materiais culturais disponíveis numa determinada sociedade em dado momento. Cabe à escola tornar o saber erudito assimilável aos jovens e isso exige um longo e difícil trabalho de: “reorganização, de reestruturação, de ‘transposição didática’. É que a ciência do erudito não é comunicável diretamente ao aluno, tanto quanto a obra de um escritor ou o pensamento do teórico” (Forquin, 1992, p. 32). Ele entende a transposição didática não como uma adaptação superficial do saber de referência para a escola, mas como uma mediação em que se leva em conta além do estado do conhecimento, as capacidades mentais dos alunos. Isso significa que o objetivo é muito mais além do fazer compreender é, sobre-

tudo, fazer aprender, ou seja, “fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou *habitus*” (Forquin, 1992, p. 33).

Assim, os saberes escolares têm suas características influenciadas pela organização do tempo, das séries ou anos, a duração das aulas, o ritmo dos exercícios. Portanto:

A cultura escolar apresenta-se assim como uma “cultura segunda” com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (Forquin, 1992, p. 33-34).

Nas análises sobre o ensino de História ou especialmente em propostas metodológicas devem-se levar em consideração as especificidades da cultura escolar, pois se corre o risco de ao desconsiderá-la incorrer no fracasso. A escola tem uma dinâmica própria que precisa ser conhecida.

André Chervel (1990) critica a ideia comum de que a escola ensina as ciências e, portanto, aquilo que foi comprovado fora da instituição escolar. Assim os equívocos seriam frutos da necessidade de vulgarizar o conhecimento para os alunos. Ao professor caberia aplicar métodos que apenas facilitassem absorção pelos educandos de maior quantidade possível desses saberes. Segundo André Chervel (1990, p. 182):

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo o qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir.

Ele defende a autonomia das disciplinas escolares em relação às ciências, visto que, são criações originais do sistema escolar e, portanto, compreende esse sistema como um espaço de criatividade (Chervel, 1990). Concorde-se com o autor quando afirma que a finalidade da escola não é somente exercitar

as disciplinas, mas vai além dos conteúdos programados e dos ensinamentos explícitos. A escola tem suas próprias finalidades e objetivos.

Outro autor que defende a existência de saber escolar é Dominique Julia (2001) e para ele a cultura escolar é:

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer as ordens e, portanto a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (Julia, 2001, p.10-11).

É evidente que para o autor a instituição escolar tem suas particularidades que são manifestadas em suas práticas e normas. Nesse sentido, compreende-se que as disciplinas escolares não são mera vulgarização ou adaptação do conhecimento acadêmico que serve de referência, “mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (Julia, 2001, p.33). Ao enfatizar as normas e práticas, entendia a cultura escolar como sempre dinâmica e, por conseguinte, valoriza as rupturas por menores que fossem. Neste sentido, a escola deixa ser vista como um lugar estático e passa a ser um ambiente de produção de conhecimentos históricos próprios, de ações que ultrapassam os currículos oficiais, ou seja, escola como lugar de transformação.

Concorda-se com Alice Lopes (1997) quando afirma que a transposição didática não dá conta dos processos que ocorrem na escola e que este conceito denota a transposição de saberes de um lugar para o outro. Defende-se a mediação didática que também não é uma simples intermediação de saberes, mas um processo dialético, não imediato e de relações complexas (Lopes, 1997), porém ao contrário de Alice Lopes (1997), não se acredita que essa mediação seja uma deturpação do conhecimento na escola. Logo, o saber histórico escolar é compreendido como inserido na cultura escolar e possui especificidades para atender determinadas demandas e objetivos que são diferentes do saber acadê-

mico. Contudo, ele não é totalmente independente em relação ao conhecimento científico e com esse saber estabelece relações não hierarquizadas. Dessa forma é que serão analisadas as propostas para os usos dos documentos históricos no ambiente escolar.

UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS ESCRITOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Já nos inícios dos anos 2000, o historiador André Pereira Neto (2001) revelava a crescente prática dos usos dos documentos escritos em sala de aula. Dizia ainda que, para atender a demanda, os livros didáticos traziam atividades com uso desses materiais. No entanto, apontava a falta de obras que disponibilizassem formas de usos pelos professores de história. Aliás, a despeito do avanço sobre essa questão ainda permanece em diversos livros didáticos a limitada exploração dos documentos históricos. Mas, o propósito não é condenar esses materiais que apesar das limitações em muitas ocasiões são os únicos instrumentos didáticos disponíveis aos professores e alunos. Então, como utilizar os documentos escritos em sala de aula?

Selva Guimarães (2012) afirma que os documentos não podem ser usados tão somente como complemento ou como mera ilustração, mas ela indica o caminho da problematização para produção de saber, pois rompe-se a lógica de que o conhecimento está pronto e acabado. Essa perspectiva dialógica é fundamental na constituição do processo de ensino-aprendizagem do espírito crítico e autônomo dos alunos. Dessa forma, a pesquisa e o debate são inseridos nas salas de aula.

André Pereira Neto (2001) analisa a famosa carta de Caminha e sugere alguns passos: 1º identificar o emissor e o receptor que o documento se refere. “Ou seja, cabe identificar as condições de produção do documento” (Pereira Neto, 2001, p.155). Cabe ao professor levar os alunos à reflexão por meio de questionamentos. Quem escreveu? Para quem escreveu? Por que escreveu? Será que falou somente a verdade? Qual a sua intenção? O 2º passo é a relação entre conteúdo disciplinar e o documento. Neste ponto, ele propõe a contextualização, pois todo “documento histórico, guarda íntima e direta relação com o contexto histórico em que o produziu” (Pereira Neto, 2001, p.156). Aqui os

alunos podem identificar traços nos documentos que indiquem uma determinada época. O 3º ponto é a transferência no tempo e no espaço. Aqui ele chama atenção para o risco do anacronismo. Faz-se necessário analisar os documentos como filhos do seu próprio tempo. O 4º item é observar o homem concreto. “O professor deve selecionar um documento em que a narrativa seja repleta de detalhes que permitam ao estudante apreender a atmosfera da época em que aquele acontecimento foi produzido” (Pereira Neto, 2001, p. 160). Por fim, o 5º ponto é estimular a pesquisa. De acordo com o documento escolhido, o professor deve propor pesquisas para o aprofundamento sobre determinadas temáticas.

Circe Bittencourt (2009) alerta para a escolha da fonte a ser trabalhada na escola. Os textos devem ser motivadores a tal ponto de produzir interesse e curiosidade. Assim, o professor deve escolher aqueles que forneçam informações claras e de acordo com os conceitos trabalhados na sala de aula. Aqui também o educador pode anteriormente realizar uma explanação motivadora sobre a importância da análise do material para provocar os alunos. Segundo Circe Bittencourt (2009, p. 330-331), “a má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material”.

Circe Bittencourt (2009) sugere alguns caminhos para análise das fontes escritas na sala de aula. Primeiramente deve-se descrever o documento, ou seja, indicar as informações que ele contém. Depois, mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos educandos. A partir disso, pode-se identificar a natureza do documento e explorar as características que lhes são próprias, dessa forma, faz-se necessária a contextualização para a melhor compreensão possível e associar as informações contidas na fonte aos saberes anteriores. Só a partir destes procedimentos anteriores que se pode criticar o documento, ou seja, identificar seus limites e interesses.

Analisar-se-á detalhadamente duas propostas que podem ser aplicáveis nas salas de aula. Enfatiza-se que são propostas e que o professor pode adaptar, modificar e criar formas de usos a partir delas. Isso significa que não são receitas prontas e acabadas, mas sugestões que podem ser analisadas.

Kátia Abud, André Silva e Ronaldo Alves (2010) indicam os seguintes procedimentos de análise de fontes escritas:

1º- **Contextualização histórica:** análise ampla do contexto de produção do documento. As perguntas são essenciais. Por exemplo, quem escreveu? (autor) Quando foi escrito? (datação), onde foi escrito? (localização) e a quem se destinava? (destinatário).

2º- **Objetivo:** pode-se discutir a intencionalidade ou finalidade da fonte. A qual grupo socioeconômico o autor ou autores pertencem? O documento é de natureza pessoal ou institucional? A quais pessoas ou grupos sociais o documento se refere?

3º- **Aspectos materiais:** trabalha-se com as hipóteses a respeito da forma de escrita. Foi feito manualmente ou com uso de alguma máquina? Suporte de escrita? (papel, papiro), medidas? (tamanho: largura x comprimento).

4º- **Descrição do documento:** neste ponto as informações são extraídas e elas poderão indicar a finalidade da fonte. Qual o assunto central? Quais frases resumem a intenção? Quais as necessidades ou possibilidades de solução de algum problema são apresentadas? Quais argumentos? Como a argumentação foi construída? . Essa é uma etapa de análise importante, pois se faz necessário “levar em consideração as especificidades do contexto histórico no qual o documento foi concebido” (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 18). Por exemplo, expressões desconhecidas, unidades de medida que podem estar relacionadas ao contexto regional.

5º- **Interpretação:** Neste momento as hipóteses podem ser levantadas, pois os alunos descobrirão que não é possível extrair todos os dados da fonte. O cruzamento de informações entre diferentes fontes de um mesmo período para chegar a uma interpretação mais consistente.

O professor é fundamental neste processo, pois ele orientará os alunos. É ele que deve ajudá-los a fazer as perguntas, ou seja, fará a mediação para que seja uma atividade conduzida. Aqui ele planejará as atividades para alcançar determinados objetivos. Contudo, o educador deverá exercitar a paciência para ajudá-los a encontrar os caminhos e não ser ele o caminho. Cabe ao professor fazer uma explanação de determinada temática, em aulas anteriores, para

depois aplicar as atividades didáticas com uso dos documentos escritos. Isso facilitará as análises feitas pelos estudantes.

Outra proposta de utilização dos documentos escritos nas aulas de história é a de Maria Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli (2004). Partindo do princípio de que a utilização deles como método de ensino proporciona,

O diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (Schimidt; Cainelli, 2004, p. 94).

As autoras citadas propõem uma sugestão que está dividida em: identificação do documento, explicação do documento e comentário sobre ele. Observe:

1º- Identificar qual tipo de fonte é o documento: é importante fazer com que os alunos descubram se a fonte é primária ou secundária e como ela se apresenta, ou seja, se é escrita, iconográfica, oral. Na identificação é importante fazer com que eles formulem alguns questionamentos ao documento, por exemplo, o que ele informa? Até que ponto pode-se acreditar no que ele diz? Qual outra fonte pode-se utilizar para complementar ou confirmar? Também é necessário que o professor esclareça algumas palavras ou frases mal compreendidas. Cabe a ele fazer uma espécie de preâmbulo do texto. Além disso, deve-se identificar a natureza da fonte, pois "... conforme a natureza do documento, será obtido um tipo de informação e estabelecida uma forma de usá-la" (Schimidt; Cainelli, 2004, p.98). Não se pode deixar de datar a fonte, pois dessa forma os educandos poderão situá-la em um determinado contexto. Por fim, deve-se motivá-los a identificar o autor para tentar compreender as suas intenções ao elaborar o documento.

2º- Explicação do documento: Neste ponto os estudantes devem confrontar seus saberes com os elementos do documento. Para que isso ocorra é imprescindível a contextualização que "é situá-lo no tempo e espaço, procurando realizar uma reconstituição, a mais razoável possível, dos elementos e acontecimentos que possibilitem esclarecê-lo" (Schimidt; Cainelli, 2004, p.100). É nesse momento que se deve realizar a crítica, ou seja, identificar os temas e argumentos de acordo com as questões problematizadas.

3º- Comentário do documento: Os educandos fazem a apresentação das suas análises. Nessa etapa a exposição escrita deve conter introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução cabe a análise dos dados obtidos na identificação do documento, ou seja, a natureza da fonte, as problemáticas e o autor. No desenvolvimento explicita-se a explicação ou crítica do documento. Maria Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p.102) sugerem que:

Essa explicitação pode ser feita em ordem cronológica ou temática. Implica retorno sistemático ao documento, seja com breves comentários explicativos, seja com citações de expressões, entre aspas do documento, seja com referências a dados, como autor, datas e fator. O retorno ao documento é uma forma de o aluno aprender a dar apoio a suas argumentações.

Na conclusão solicitam-se aos alunos as principais respostas às problematizações apresentadas, sua importância e seu grau de interesse pelo documento. Portanto, para Maria Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p.102): “a fase do comentário implica redigir texto com explicação sobre o conteúdo do documento, relacionando-a com o objetivo de responder às questões mais gerais”.

Destacam-se as semelhanças entre as propostas apresentadas, umas mais simples e outras um pouco mais elaboradas. Todas propõem o uso dos documentos de forma problematizada e de acordo com os objetivos escolares. Observa-se que os questionamentos em relação aos documentos é que orientam as análises. Eles não são percebidos como comprovação do discurso do professor e muito menos a realidade em si.

O professor passa a ser um mediador, mas não um mediador qualquer. Ele é aquele que orienta os alunos a elaborarem as perguntas adequadas e a contextualizar as fontes. Porém, a relação professor e aluno deixa ser “bancária” e autoritária, e passa a ser dialógica na construção do saber escolar. Saber esse que, diferente dos saberes produzidos nas universidades, alimentam-se deles, mas sem serem dependentes. Saberes que vão além da assimilação mecânica de conteúdos, mas inserem os estudantes na dinâmica o saber-fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo os professores foram vistos como meros transmissores de conhecimentos e os alunos receptáculos passivos. Aos professores cabiam vulgarizar aquele conhecimento produzido nas universidades e aos alunos absorver o que seus professores transmitiam. O educador deveria dominar bons métodos para “passar” o conteúdo de forma adequada. Não se levava em consideração experiências outras dos educandos, seus conhecimentos históricos adquiridos em outros ambientes que não a escola. O bom aluno era aquele repetia, preferencialmente, com as mesmas palavras do professor.

No debate atual sobre o ensino de história emergem diversas propostas de renovação. É consenso entre os pesquisadores que a sala de aula deve ser um local privilegiado de produção de conhecimento, ou seja, o saber histórico escolar não é mais visto como algo pronto e acabado. Ele está sempre em construção e passa a ser ressignificado e reelaborado pelos alunos e professores.

Essas propostas metodológicas apresentadas configuram-se em sugestões para a utilização de fontes escritas nas aulas de história. O conhecimento e a experiência do professor determinará a melhor forma de utilização. Cabe a esse profissional a preparação das aulas de acordo com a temática selecionada, as condições intelectuais dos estudantes e as condições de trabalho. Entretanto, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas pelos educadores, como por exemplo, elevada carga-horária, muitas turmas, salas lotadas, falta de estruturas. Ainda sim, são propostas viáveis de serem implementadas. Sem dúvida a proposta de usar os documentos escritos em sala de aula torna o ensino de história mais significativo e saboroso tanto para os estudantes quanto para os educadores.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learnin, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares; reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117-229. 1990.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos “*Annales*” à “Nova História”. Tradução de Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio; Campinas: Unicamp, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria&Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49. 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-44, jan-jun. 2001.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26 – 46.

LOPES, Alice Casimiro R. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. **Educação & Realidade**, 22 (1): p. 95-112, jan-jun. 1997.

LE GOFF, J. Documento/ Monumento. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 535- 553.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

PEREIRA NETO, A. O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v.7, p. 143-165, out. 2001.

REIS, José Carlos. **Escola dos *Annales***: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a história. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora. 4.ed. Brasília: UNB, 1998.

VIEIRA, Maria do Pilar de A.; PEIXOTO, Maria do Rosário da C.; KHOURI, Yara Maria A. **A pesquisa em história**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

CAPÍTULO 7

DA POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS À REALIDADE LOCAL: O DESTINO FINAL DOS RESÍDUOS SÓLIDOS EM ALTO ALEGRE DO PINDARÉ – MA, POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Thiago da Rocha Vasconcelos
Samuel Luciano de Araújo Silva
Edna Galvão Soares
Clefison Pereira da Silva
Francisco das Chagas Rodrigues Mendonça
Doi: 10.48209/978-65-5417-511-7

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) Lei Federal (nº 12.305/2010) é um marco no planejamento e gestão de resíduos no Brasil. Desde sua criação vem se discutindo um melhor manejo do que é descartado pela sociedade, entretanto diversos fatores acabam por postergar uma das mais importantes medidas dessa lei, no caso, o destino final dos resíduos.

No Brasil, a utilização de “lixões” por muito tempo fora a alternativa mais usual de descarte de resíduos, gerando impactos ambientais, visuais e sociais a quem convivia com essa realidade.

Fato é que, desde agosto de 2024 não deveria mais existir lixões no Brasil, tal realidade ainda é um desafio a ser alcançado, desde a PNRS prazos foram estipulados para que o uso de lixões e aterros controlados fossem modificados por aterros sanitários. O Primeiro até 2014, posteriormente prorrogado para 2020, com ressalva aos municípios com população menor do que 50 mil habitantes, prazos que não foram cumpridos, configurando uma realidade de atraso no manejo de resíduos em muitos municípios brasileiros (Senado Notícias, 2024, s/p).

Muitas cidades brasileiras não conseguiram alcançar essa meta, como resultado aquilo que deveria ser extinto, ainda continua em uso. Esse é o caso de Alto Alegre do Pindaré, localizada no Estado do Maranhão, na Região Oeste maranhense e microrregião do Pindaré, com população 25.710 habitantes no censo de 2022 (IBGE, 2024).

Para tanto, o presente trabalho tem por objetivo traçar um panorama da situação atual do descarte de resíduos sólidos no Município maranhense de Alto Alegre do Pindaré. Posteriormente pretende-se relacionar a realidade apresentada a possibilidades de trabalhos no campo escolar.

Cabe destacar que Alto Alegre do Pindaré, assim como todos os municípios brasileiros deveria até 2024 ter modificado seu sistema de descarte de resíduos para aterro sanitário, fosse por meio de consórcio intermunicipal ou individual.

No caso específico do município em análise, cabe uma investigação da realidade local e dos procedimentos praticados no descarte e gestão de resíduos sólidos, para tanto são apresentados aqui resultados preliminares da pesquisa em curso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa quanto a finalidade é básica, com objetivos de caráter descritivos e exploratórios, adotando uma abordagem qualitativa aliada aos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, levantamento de campo por meio de entrevista semiestruturada e visita de campo.

Adotou-se a divisão das atividades em etapas. A primeira etapa: pesquisa de aporte bibliográfico e documental; segunda etapa: entrevista com setor de meio ambiente da administração pública municipal; terceira etapa: visita de campo, por fim, a quarta etapa: análise e interpretação dos dados. Esta última, realizada com base no aporte teórico e documental aliado às informações do levantamento de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que a gestão municipal iniciou as discussões sobre a proposta de um aterro sanitário somente no ano de 2023, utilizando da alternativa dos lixões e atualmente de aterro controlado, ambas classificadas pelo Plano Nacional de Resíduos Sólidos (2022) como unidades inadequadas de deposição de resíduos.

Corroborando com essa posição Portela e Ribeiro (2014), apontam que nos aterros controlados “a disposição dos resíduos sólidos é feita da mesma maneira que nos aterros comuns, ou lixões; no entanto, os resíduos são cobertos com material inerte ou terra, [...]”. Em contra partida a gestão municipal apresentou o Relatório Ambiental simplificado (RAS) de 2023 com projeto de construção de um Aterro Sanitário (Figura 01).

Figura 01 – Localização estimada do projeto de construção do Aterro Sanitário de Alto Alegre do Pindaré



Fonte: Elaboração dos Autores

A proposta trata da construção de um Aterro Sanitário Municipal de Pequeno Porte (ASPPP), para “disposição de resíduos sólidos domiciliares, de resíduos de serviços de limpeza urbana, bem como de resíduos sólidos provenientes de pequenos estabelecimentos comerciais” (Alto Alegre, 2023, p. 8), cabe ainda destacar que a capacidade desse ASPPP seria de 20 toneladas por dia, entretanto o que se prevê é que a demanda seja de metade da capacidade tota, com previsão de vida útil de 20 anos.

A obra já está em andamento, entretanto, não foi apresentada data para início ou término ou mesmo funcionamento do aterro. O que se percebe é que mesmo em uma realidade de ausência de aterros, mesmo com o findar do prazo federal, a maioria dos municípios maranhenses não possuem aterros sanitários, na microrregião do Pindaré, o município em estudo se destaca como o único a iniciar obras para construção de um aterro sanitário.

Ainda assim, o insucesso na criação de um consórcio e a discussão tardia sobre o município geram uma situação de atraso na adequação do que a PNRS prevê e a realidade local.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS) demonstram o reflexo da demora no cumprimento das medidas governamentais para a gestão de resíduos sólidos, conforme relatório do SNIS (2022), Alto Alegre do Pindaré não declarou nenhuma ação de coleta seletiva, a respeito da drenagem e reaproveitamento de gases, drenagem de águas pluviais e de chorume, declarou que não realizar tais ações.

Essas informações aliadas as contidas no quadro 01, permitem analisar que a prática do aterro controlado, refletiu em medidas mitigadoras somente no depósito de resíduos a céu aberto, sem o devido tratamento dos gases e do chorume os riscos de extravasamento desses gases ou contaminação do lençol freático e de águas fluviais permanecem. A seguir o quadro 01, com dados de resíduos e a figura 02 com imagens do ambiente de destinação de resíduos do município (figura 02).

Quadro 01: Dados de Resíduos Sólidos de Alto Alegre do Pindaré

| Total de Domic. | Popul.com coleta de resíduo | Resíduo queimado na propriedade | Enterrado na propriedade | outros | Massa de resíduos domic. e públicos coletados per capita | Taxa de cobertura da coleta Resíduos Sólidos Domiciliares em relação à pop. total |
|-----------------|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------|--------|--|---|
| 7.425 | 69,16% | 27,8% | 0,48% | 0,14% | 0,91kg/hab./dia | 31,6% |

Fonte: IBGE (2022; 2024); Instituto Água e Saneamento (2024); SNIS (2022)

A produção de resíduos sólidos por pessoa/dia em Alto Alegre do Pindaré é um pouco menor do que a média nacional (1 kg/dia), o que mostra uma grande quantidade de resíduos descartados diariamente, situação agravada pela insuficiência do serviço de coleta que não atende a todos.

A figura 02 mostra a área de aterro controlado ao lado do antigo lixão, um contraste de duas realidades que já deveriam ter sido superadas.

Figura 02: Área atual do Projeto de Aterro Sanitário de Alto Alegre do Pindaré - MA



Fonte: Acervo dos Autores

Evidências de que mesmo com o fim do prazo estipulado pelas legislações, a situação de gestão dos resíduos em Alto Alegre do Pindaré é parecida com a da maioria dos municípios do Maranhão, com ressalva de que o município em questão já possui um projeto em execução.

O projeto de ASPPP, pretende implantar mantas isotérmicas e dutos para direcionamento do chorume visando o tratamento e extravasamento controlado dos gases produzidos, como já se pode observar nas imagens. Mesmo em situação de atraso é necessário destacar que Alto Alegre do Pindaré é um dos poucos municípios do Estado que buscam solucionar a problemática dos “lixões” e aterros controlados.

A REALIDADE LOCAL E AS POSSIBILIDADES NO CAMPO EDUCACIONAL

A gestão de resíduos é uma temática não somente ambiental, mas social, podendo estar em destaque no ambiente educacional, para tanto a temática da Educação Ambiental pode ser a porta de entrada para essas discussões.

Haja vista que, a Educação Ambiental é destacada nas principais legislações educacionais brasileiras, está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Política Nacional de Educação (PNE), além de ter sua própria legislação a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aparece no campo dos conhecimentos ambientais e socioambientais.

Mendonça (2001), quando define o termo socioambiental dentro da perspectiva geográfica destaca-o como um conceito que contempla a sociedade e a natureza como participantes do mesmo, sendo assim, há uma interrelação entre essas categorias dentro desse conceito, o que permite tratar também de questões do campo educacional, como a educação ambiental, que da mesma forma se configura como uma temática que envolve o que é social em relacionamentos com o natural.

A temática dos resíduos sólidos é algo generalizado, entretanto é no ambiente urbano que essa problemática é intensificada. O maior volume populacional a cultura do consumo podem ser fatores de destaque.

Costa e Souza (2023) apontam que o homem do ambiente citadino é um sujeito que tem tendência de acumulação de resíduos, descartando quantidades consideráveis diariamente, tal consumo tem aumento no mundo pós revolução industrial, desta forma a educação pode ser um espaço de discussão

e debate sobre as questões ambientais, históricas e atuais, apontando olhares para o futuro.

Diante dessas questões, no campo da Geografia escolar a ideia norteadora pode ser trabalhar as questões espaciais aliadas à discussão dos resíduos sólidos, ou mesmo dos aterros sanitários.

Callai (2005) evidencia a dinamicidade do espaço geográfico, sendo assim, não se pode pensar a questão ambiental dos resíduos de maneira estática, deve-se perceber as relações que se estabelecem dentro dessa questão, as mesmas podem apontar para problemáticas imediatas ou mesmo futuras. Sendo assim, a discussão do destino final dos resíduos sólidos pode ser uma temática presente no cotidiano escolar.

Araújo (2022) em análises realizadas em algumas coleções de livros didáticos de Geografia aponta certa superficialidade ao se tratar da temática, destacando que somente no 7º ano essa temática é evidenciada, a crítica aqui está no fato do descarte dos resíduos não ser uma temática que possa se adicionar em um campo específico, mas, assim como a Educação Ambiental, o descarte de resíduos é uma temática ampla que se configura passível de discussão em todas as etapas da Educação Básica.

No caso específico de Alto Alegre do Pindaré, a presente pesquisa apresenta dados que podem ser explanados em sala e discutidos não somente com os alunos, mas com toda comunidade escolar.

Entender que o descarte correto de resíduos não é somente simular uma coleta seletiva nas escolas e se amontoar os resíduos em “lixões” ou aterros controlados, mas fazer o devido descarte nos aterros sanitários, trazendo à discussão das obras de construção do aterro municipal, que se configura como uma medida de destaque para a região do Pindaré.

Aulas de campo, construções de maquetes ou mesmo discussões no ambiente escolar, as alternativas estão disponíveis. Entender o caminho dos resíduos produzidos é uma ação necessária para se construir uma consciência socioambiental.

Nunes (2014) e Suertegaray (2000) destacam o ambiente como um local de conflitos, tensões e relações entre a sociedade e a natureza, esse ambiente de

relações por vezes conflituosas deve ser apresentado aos alunos como o espaço de vivência, nele se estabelecem interações que podem ser de caráter positivo ou não.

Entender os conceitos relacionados aos resíduos, locais de destino final dos mesmos, as legislações que tratam da questão, a situação municipal são ações que proporcionam uma educação cidadã e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de resíduos sólidos no Brasil durante muito tempo fora um tema negligenciado, atualmente medidas legislativas tentam levar os municípios a se adequarem à PNRS, mas o que se percebe é que muitos ainda estão em processo de adaptação, como se observou no caso de Alto Alegre do Pindaré.

Quanto às possibilidades no campo educacional apresentam-se variadas opções, as mesmas podem caminhar para discussões e formação de um pensamento crítico relacionado à temática, visto que, compreender o destino final dos resíduos e a situação de seu município é de sua importância para formação de cidadãos conscientes e críticos no campo social e ambiental.

REFERÊNCIAS

ALTO ALEGRE DO PINDARÉ. Relatório Ambiental Simplificado – RAS Aterro Sanitário Municipal de Resíduos Sólidos Não-Perigosos Classe 2 A e B Município de Alto Alegre do Pindaré/Ma. Alto Alegre do Pindaré, 2023.

ARAÚJO, S. S. A Temática dos Resíduos Sólidos na Geografia Escolar: uma análise por meio de livros didáticos e da Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Maranhão). São Luís, 2022. Disponível em:

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Poder Executivo, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: DF, 2017

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

CALLAI, H. C. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG-6Dd3FQhFqZYH>>. Acesso em: 15 mai. 2025.

COSTA, A. D. S.; SOUZA, I. V. Educação para Gestão Ambiental: da escola ao gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos. **Even3 Publicações**, 2023. Disponível em: <<http://doi.org/10.29327/7148425>>. Acesso em: 10 abr. 2025

INSTITUTO ÁGUA E SANEAMENTO. **Alto Alegre do Pindaré: manejo de resíduos sólidos urbanos.** Instituto Água e Saneamento, 2024. Disponível em: <<https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/ma/alto-alegre-do-pindare>>. Acesso em: 10 abr. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades – Alto Alegre do Pindaré.** Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/alto-alegre-do-pindare.html>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, n. 16. p. 139-158. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/352/334>. Acesso em: 20 Abr 2025.

NUNES, J. O. R. **Práxis geográfica e suas conjunções.** Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - SP, 2014.

PORTELLA, M. O.; RIBEIRO, J. C. J. Aterros Sanitários: Aspectos gerais e destino final dos resíduos. **Revista Direito Ambiental e sociedade**, v. 4, n. 1, p. 115-134, 2014.

SENADO NOTÍCIAS. **Na data-limite para fim de lixões, destino dos resíduos ainda desafia municípios.** Portal de Notícias do Senado: Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/02/na-data-limite-para-fim-de-lixoes-destino-dos-residuos-ainda-desafia-municipios#:~:text=Em%202024%2C%20ano%20que%20marca,ambiental%2C%20sanit%C3%A1rio%20ou%20de%20seguran%C3%A7a.>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO. Diagnóstico Temático Manejo de Resíduos Sólidos Urbanos, Ano de Referência 2022. Ministério das Cidades: Brasília, 2023.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço Geográfico Uno Múltiplo. In: **Ambiente e Lugar no Urbano.** SURTEGARAY, D. M. A, VERDUM, R.; BASSO, L. A. (Orgs). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-34.

CAPÍTULO 8

ENSINO DE GEOGRAFIA E METODOLOGIAS ATIVAS: INOVAÇÕES, PRÁTICAS E POTENCIALIDADES

Felipe Alan Souza Santos

Alan Nunes Araújo

Doi: 10.48209/978-65-5417-511-8

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia enfrenta o desafio contínuo de não apenas transmitir conhecimentos sobre espaços, territórios, e fenômenos naturais e humanos, mas também de engajar os alunos em uma compreensão crítica e reflexiva sobre como estes elementos interagem e impactam suas vidas e o mundo ao redor. Diante desse cenário, as metodologias ativas emergem como uma abordagem pedagógica promissora, capaz de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais dinâmica, participativa e significativa.

Este artigo tem como objetivo explorar o potencial da inserção do uso das metodologias ativas no ensino de Geografia na educação básica, destacando como essas estratégias podem incentivar os alunos a se tornarem agentes ativos de seu próprio aprendizado, promovendo uma maior interação com o conteúdo e estimulando a capacidade crítica e criativa.

A necessidade de inovação no ensino de Geografia nos convida a repensar as práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes centradas na figura do professor como o detentor e transmissor do conhecimento, em favor de um modelo mais colaborativo e investigativo. As metodologias ativas, neste contexto, representam uma mudança paradigmática, sugerindo uma reconfiguração dos papéis do professor e do aluno no processo educativo, enfatizando o seu protagonismo.

Elas propõem ambientes de aprendizagem onde os estudantes são encorajados a explorar, questionar, e aplicar o conhecimento geográfico em situa-

ções reais e projetos práticos, facilitando assim a construção de saberes mais profundos e duradouros e completamente relevantes para a inserção de atitudes cidadãs na sociedade.

A abordagem metodológica deste artigo também seguiu caminhos diversos, a priori foi envolvido a revisão integrativa da literatura (RIL) em artigos de revistas científicas especializadas, categorizando produções que apresentavam debate próximo ao tema em estudo. Em seguida realizou-se procedimentos metodológicos mais dinâmicos, como visita de campo e a ação prática de duas técnicas de metodologias ativas: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o Júri Simulado.

Este artigo busca, portanto, situar as metodologias ativas dentro do campo da educação geográfica, examinando suas bases teóricas e discutindo como podem ser implementadas de forma eficaz em sala de aula. Através de uma revisão da literatura especializada e na análise de experiências pedagógicas inovadoras, conclui-se que a inserção das metodologias ativas contribuir para o debate e para melhores práticas no ensino de Geografia em diferentes níveis de ensino, oferecendo um viável caminho que conta com estratégias para educadores interessados em revitalizar suas metodologias de ensino e promover uma aprendizagem mais significativa, engajada e transformadora.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo foi conduzido com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual na cidade de Aracaju. Participaram da pesquisa um total de 48 alunos, distribuídos entre 22 (45,84) meninos e 26 (54,16%) meninas. Para a execução das atividades, a turma foi organizada em 8 grupos de 6 alunos. Aos quais foi concedido um período específico para estudo e assimilação do conhecimento. Tal abordagem define esta investigação como uma pesquisa-ação, caracterizada pela interação direta e participativa do pesquisador com os alunos envolvidos.

A pesquisa-ação destaca-se como uma metodologia particularmente valiosa em diversos campos, especialmente na educação, devido à sua capacidade de combinar a geração de conhecimento com ação prática visando a mudança

ou melhoria. Essa abordagem coloca pesquisadores e participantes em uma relação colaborativa, onde ambos são coautores do processo investigativo e das transformações que se seguem (GIL, 2006).

Este estudo adotou uma abordagem metodológica multifásica. Inicialmente, procedeu-se com uma revisão integrativa da literatura (RIL), focando em artigos de periódicos científicos que abordavam temas relacionados ao objeto de estudo. Esta fase de coleta e análise de dados ocorreu entre janeiro e março de 2024, utilizando como critério de busca nas bases de dados da CAPES os termos “metodologias ativas” e “ensino de geografia”. A segunda fase do estudo concentrou-se na aplicação de duas estratégias específicas de metodologias ativas: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a simulação de um Júri Simulado.

Houve ainda a visita de campo ao Parque da Cidade, realizada no dia 17 de fevereiro. A análise dos dados foi realizada a partir dos trabalhos entregues pelos grupos de alunos, a interpretação das respostas dos casos desenvolvidos pelos alunos, foram submetidas a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2006), e a partir desta foram criadas categorias que fomentaram a produção de tabela.

Inaugurado em 1979 e conhecido como Parque da Cidade, o Parque Governador José Rollemberg Leite foi estabelecido com o objetivo de oferecer entretenimento e contato com a natureza aos seus visitantes. Abrangendo uma área de 750 mil metros quadrados, suas instalações incluem playground, campos de futebol, um pomar, um lago artificial, vias para circulação e um zoológico (GRAÇA, 2005).

O parque é notável por preservar o último fragmento de Mata Atlântica na cidade, levando à criação da Área de Proteção Ambiental (APA) Morro do Urubu em 1993. Esta área, destinada a funcionar como uma zona de amortecimento para o parque, é o último refúgio de vegetação nativa de Mata Atlântica em Aracaju (BARRETO, 2019).

A APA Morro do Urubu, instituída pelo Decreto 13.713 de 15 de junho de 1993, ocupa 213,8724 hectares e está delimitada ao norte pelo rio do Sal, ao sul pelo rio Sergipe e a oeste pelas áreas urbanizadas da cidade (SANTOS; GOMES; GOMES; SANTANA, 2013).

O Parque da Cidade desempenha um papel crucial na conservação da biodiversidade, tanto *in situ* (espécies nativas) quanto *ex situ* (espécies exóticas, muitas das quais são encontradas no zoológico). A Mata Atlântica no parque hospeda uma rica biodiversidade, com um inventário de 138 espécies, 110 gêneros e 57 famílias de vegetação nativa, incluindo espécies em risco de extinção, como o Pau-brasil (*Paubrasilia echinata*) e o Ingá (*Inga edulis*) (SILVA; SOUZA, 2011).

É importante destacar que a gestão da APA Morro do Urubu está a cargo da Secretaria Estadual do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos (SEMARH), enquanto o Parque Governador José Rollemberg Leite é gerido pelo Departamento de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe – DEAGRO. Um estudo realizado por Matos e Gomes (2011) identificou desafios na gestão dessas áreas, incluindo a falta de coordenação entre esses órgãos e a Prefeitura de Aracaju, que falha em reconhecer a importância dessas áreas em documentos cruciais, como o Plano Diretor do município.

Figura 1: Entrada do Zoológico Parque da Cidade.



Fonte: Autores, 2024.

A Aprendizagem Baseada em Problemas foi implementada em março, desafiando alunos a resolverem coletivamente uma situação-problema. Este exercício exigiu o uso de conhecimentos interdisciplinares e contribuições específicas da geografia. Já o Júri Simulado envolveu a análise de um caso envol-

vendo direitos trabalhistas de empregados dispensados após a falência de uma fábrica. Este exercício propiciou uma reflexão crítica sobre o papel do Estado na proteção legal dos direitos dos trabalhadores e examinou as contradições capitalistas evidenciadas pela omissão estatal diante de tais circunstâncias. A descrição das etapas desenvolvidas da pesquisa será descrita na seção resultados e discussões.

METODOLOGIAS ATIVAS E A QUESTÃO AMBIENTAL

A conexão entre as metodologias ativas e o ensino de Geografia é natural e profunda, dado que ambas as áreas promovem uma compreensão crítica e integrada do mundo. A Geografia, com seu foco na relação entre seres humanos e o ambiente, oferece um terreno fértil para a aplicação de metodologias que incentivam a aprendizagem ativa e exploratória.

Ao investigar temas geográficos, os alunos se engajam em análises espaciais e temporais que destacam as interações complexas entre sociedades, culturas e seus ambientes naturais. Essa abordagem não só enriquece a compreensão dos alunos sobre questões ambientais, mas também os capacita a pensar criticamente sobre soluções para desafios contemporâneos, como mudanças climáticas, desmatamento, e urbanização descontrolada.

Destaca-se assim a importância da aplicação das MA no processo de ensino e aprendizagem, por meio de atividades significativas, que possam valorizar o conhecimento do estudante e promover sua autonomia conduzindo-o a problematizar sobre sua realidade. (SOARES E PEREIRA, 2022, p. 155).

A implementação de metodologias ativas no ensino de Geografia é fundamental para cultivar uma cidadania consciente e ativa. Por meio de técnicas dinâmicas, como análises de casos reais, trabalhos de campo, simulações e debates em grupo, os estudantes são estimulados a engajar-se ativamente no processo educativo. Esta participação ativa não apenas facilita a compreensão de conceitos geográficos importantes, mas também desenvolve competências essenciais, incluindo o pensamento crítico, a capacidade de solucionar problemas e a habilidade para trabalhar em equipe. Essa metodologia educacional en-

riquece significativamente o aprendizado, preparando os alunos para interagir de maneira mais efetiva e responsável com o mundo ao seu redor.

Portanto, a integração de metodologias ativas no debate do ensino de Geografia representa uma estratégia pedagógica poderosa. Ela não apenas contesta os métodos tradicionais de ensino, mas também prepara os alunos para participarem ativamente na construção de um futuro mais sustentável e equitativo. Assim, professores de geografia que adotam essas práticas estão, de fato, endereçando as demandas contemporâneas por uma educação que seja ao mesmo tempo emancipatória, crítica, sustentável e profundamente conectada com os desafios ambientais globais.

Foi criado um cenário de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) focado no ensino de Geografia, que integre o conhecimento do espaço geográfico de maneira interdisciplinar e engajadora para os estudantes. Segue abaixo característica do caso:

Caso : “Desafios Urbanos: Revitalização do Parque da Cidade”

A cidade de Nova Esperança cresceu rapidamente nos últimos 20 anos, resultando em diversos desafios urbanos, como áreas degradadas, poluição, e uma crescente disparidade socioeconômica entre seus bairros. O Parque da Cidade, outrora um local de visitação dos animais do zoológico que nele se encontra e para o lazer comunitário, encontra-se hoje negligenciado e subutilizado.

A prefeitura de Nova Esperança decidiu que é hora de revitalizar o Parque da Cidade. Para isso, quer envolver a comunidade escolar no processo de planejamento, buscando ideias inovadoras que não apenas transformem o parque num espaço verde atraente, mas que também atendam às necessidades sociais, culturais e ambientais da população. O desafio é desenvolver um projeto de revitalização que considere os aspectos geográficos, históricos, culturais e ambientais do parque e seu entorno, promovendo a inclusão social e a sustentabilidade.

Os grupos de alunos deveriam responder a seguinte questão, fruto do problema, Como pode o projeto de revitalização do Parque da Cidade, em Nova Esperança, incorporar soluções inovadoras que respeitem e valorizem seus aspectos geográficos, históricos, culturais e ambientais, ao mesmo tempo em

que promovem a inclusão social e a sustentabilidade, transformando-o em um espaço verde atraente e funcional para toda a comunidade?

Abaixo, tende-se as etapas das atividades proposta para a execução da ABP:

Pesquisa e Análise: Os alunos começaram investigando o histórico do Parque da Cidade, sua importância para a comunidade local e os principais problemas enfrentados atualmente. Também estudaram exemplos de revitalização de espaços urbanos e características dos zoológicos em outras cidades e confrontaram com experimentado na visita técnica.

Exploração de Campo: Uma visita ao parque para observação direta, coleta de dados e entrevistas com frequentadores e moradores do entorno.

Discussão em grupo: Em grupos, os alunos produziram sessões de brainstorming para gerar ideias de revitalização. Em seguida, elaboram um projeto detalhado, considerando aspectos como biodiversidade, lazer, cultura e acessibilidade.

Apresentação: Cada grupo apresentou seu projeto para a turma e um impresso para o professor, que avaliará se as propostas atenderam aos objetivos de sustentabilidade, inclusão e valorização do espaço geográfico.

A partir da análise de conteúdo houve a categorização das informações centrais da proposta da questão geral solicitada, observe a tabela abaixo:

Tabela 1: Apresentação das análises solicitadas na questão central.

| Aspectos solicitados para análise no caso | Presença | Presença/Frequência |
|---|----------|---------------------|
| Aspectos geográficos e históricos | 07 | 87,5% |
| Aspectos Culturais | 05 | 62,5% |
| Inclusão social | 08 | 100% |
| Sustentabilidade | 08 | 100% |

Fonte: Produzido pelo Autor.

A análise da tabela relacionada à exposição de ideias pelos grupos de alunos sobre a questão central do caso proposto revela conexão interessantes acerca da compreensão e do engajamento dos estudantes nas diferentes cate-

gorias de análise. Essas categorias incluem aspectos geográficos e históricos, culturais, inclusão social e sustentabilidade, com o objetivo de avaliar como cada grupo abordou estas dimensões no contexto da revitalização do Parque da Cidade em Nova Esperança.

Observa-se que as categorias de inclusão social e sustentabilidade alcançaram um engajamento máximo de 100%, indicando que todos os grupos reconheceram a importância desses aspectos e conseguiram incorporá-los de maneira eficaz em suas propostas de debate. Esse resultado pode ser reflexo de uma maior visibilidade e ênfase atual na importância da sustentabilidade ambiental e da inclusão social nos currículos educacionais e na mídia, o que possivelmente facilitou a compreensão e a aplicação desses conceitos pelos alunos.

Em contrapartida, a categoria de aspectos culturais apresentou um engajamento significativamente menor, com apenas 62,5% dos grupos conseguindo expor ideias relevantes. Esse resultado sugere uma dificuldade maior entre os alunos em integrar e aplicar conceitos culturais ao projeto de revitalização do parque. Essa dificuldade pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo uma possível falta de compreensão clara do que constitui o aspecto cultural dentro do contexto do projeto ou uma menor ênfase dada a esses aspectos no processo de aprendizagem. Além disso, questões culturais podem ser percebidas como mais abstratas ou complexas em comparação com as outras categorias, requerendo uma reflexão mais profunda e um entendimento interdisciplinar que talvez não tenha sido plenamente desenvolvido nos alunos.

Quanto aos aspectos geográficos e históricos, 87,5% dos grupos conseguiram abordar essas questões de forma satisfatória, indicando uma compreensão relativamente alta, mas ainda com margem para aprimoramento quando comparado às categorias de inclusão social e sustentabilidade. Isso pode ser resultado de uma familiaridade moderada com esses conceitos, visto que frequentemente são temas abordados no currículo escolar, especialmente em disciplinas como geografia e história.

Essa análise sugere a necessidade de estratégias pedagógicas que fortaleçam a compreensão e a aplicação de conceitos culturais em projetos práticos, incentivando os alunos a explorar e integrar a riqueza cultural de uma

maneira que complementa e enriquece as outras dimensões de um projeto de revitalização urbana. Ademais, ressalta a importância de uma abordagem educacional que promova um entendimento holístico e interdisciplinar, capacitando os alunos a abordar problemas complexos de maneira integrada e inovadora.

Abaixo, segue a análise e as categorias produzidas segundo a escrita de um dos grupos participantes:

G2 : O crescimento urbano historicamente falando, vem destruindo o meio ambiente e submetendo o homem a trabalho análogo a pobreza. Apesar da constante luta pela sobrevivência das plantas e árvores do parque da cidade, observamos que a ação dos frequentadores do espaço continuam degradando e destruído esse patrimônio de Mata Atlântica, como os animais e nos seres humanos conseguimos viver com a geração de tanto lixo, parece que essa conduta está enraizada na cultura da sociedade atual, que não percebe a necessidade de manter esses ambientes para a nossa e futura geração.

Agora partiremos para a reflexão sobre essas categorias apresentadas pelo grupo, debruçando-se sobre sua análise multidimensional que engloba as categorias aspectos culturais, sociais, de sustentabilidade, e históricos e geográficos:

Sobre os aspectos culturais, a relação deteriorada entre os seres humanos e o meio ambiente reflete padrões culturais profundamente enraizados de consumo e exploração. A conduta de desrespeito e degradação dos espaços naturais, como mencionado com os frequentadores do parque, aponta para uma falta de conscientização e valorização do patrimônio natural. Esse comportamento pode ser visto como um reflexo da cultura contemporânea, que muitas vezes prioriza o imediatismo e o consumismo em detrimento da preservação ambiental e do bem-estar coletivo. Tornando-se necessário inclusive ações de educação ambiental, para mitigar o acelerado processo de degradação local, nacional e global

Referente aos aspectos sociais, a expansão urbana e a degradação ambiental têm impactos sociais significativos, submetendo populações a condições de vida precárias e a trabalhos degradantes. Essa realidade evidencia a desigualdade social e a marginalização de comunidades menos favorecidas,

que frequentemente são as mais afetadas pela destruição ambiental e pela falta de espaços verdes e saudáveis. A menção ao trabalho análogo à pobreza ressalta como as questões ambientais estão intrinsecamente ligadas às questões sociais.

Sobre a sustentabilidade, pode-se mensurar a preocupação com a sustentabilidade é central no grupo, pois eles se apropriam de modo bastante significativo na discussão sobre o crescimento urbano e a degradação ambiental. A produção excessiva de lixo e a destruição de habitats naturais desafiam a capacidade do planeta de sustentar suas formas de vida. A manutenção dos ambientes naturais, como os parques urbanos, é fundamental para a conservação da biodiversidade e para a promoção de cidades mais sustentáveis e habitáveis. Isso implica em uma mudança de conduta e na adoção de práticas mais sustentáveis por parte da sociedade.

Sobre um prisma histórico e geográfico, o crescimento urbano tem sido marcado pela exploração intensiva dos recursos naturais e pela expansão desordenada, muitas vezes sem considerar os impactos ambientais e sociais. Essa expansão tem resultado na redução drástica de áreas verdes e na fragmentação de ecossistemas, como a Mata Atlântica mencionada, que são essenciais para a manutenção da biodiversidade e para o equilíbrio ecológico. O reconhecimento da importância histórica e geográfica desses espaços é de fundamental importância para a elaboração de políticas de preservação e recuperação ambiental.

Portanto, essas reflexões destacam a urgência de repensar as relações entre desenvolvimento urbano, cultura, sociedade e meio ambiente, visando construir um futuro mais sustentável e justo para as próximas gerações. Além de mostrar os conhecimentos a respeito de determinados problemas presentes em um espaço próximo dos estudantes. Observa a presença de discussões de caráter geográfico, político, econômico, histórico e social, inclusive permitindo afirmar que o grupo em seu debate do caso, construiu uma defesa plausível e repleta de crítica, contribuindo para que o professor compreenda e aprofunde determinados debates que por ventura não foram instrumentalizados e descritos pelos grupos participantes.

A segunda estratégia pedagógica adotada envolveu a realização de um júri simulado, que propiciou uma reflexão profunda sobre os direitos dos trabalhadores diante da declaração de falência de uma empresa.

O júri simulado organizado visou tratar de questões sociais e legais pertinentes, centrando-se no aumento do desemprego, nas ambiguidades da legislação trabalhista e na problemática dos salários atrasados. A atividade foi meticulosamente planejada para engajar os estudantes em um debate profundo e reflexivo, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das complexidades envolvidas nas relações de trabalho e na proteção dos direitos dos trabalhadores. Seguiu as etapas abaixo:

1º Preparação:

Na fase preparatória, os alunos foram divididos em grupos representando diferentes partes interessadas: advogados de defesa dos trabalhadores, representantes legais da empresa, um grupo atuando como Ministério Público do Trabalho, e por fim, um painel de juízes e jurados composto tanto por estudantes quanto por professores convidados. Cada grupo recebeu a tarefa de pesquisar sobre os direitos trabalhistas, as causas e efeitos do desemprego na sociedade, e as obrigações legais das empresas perante seus empregados, especialmente em casos de insolvência.

2º Desenvolvimento do Júri Simulado:

O cenário fictício apresentado para o júri simulado envolvia uma empresa que, após anos de operação bem-sucedida, enfrentava uma crise econômica severa, culminando na declaração de falência. Em meio a esse colapso, a empresa deixou de pagar os salários de seus empregados por vários meses, gerando uma crise financeira e emocional entre seus trabalhadores.

3º A prática do Júri simulado:

Durante o júri, os advogados dos trabalhadores argumentaram fervorosamente sobre o impacto devastador dos salários atrasados nas vidas dos empregados e suas famílias, destacando a necessidade urgente de compensação. Por outro lado, os representantes legais da empresa enfatizaram as dificuldades econômicas enfrentadas pela empresa e exploraram as ambiguidades da legislação trabalhista, argumentando sobre a viabilidade e as limitações legais para o pagamento das dívidas trabalhistas em casos de falência.

O Ministério Público do Trabalho, buscando uma posição equilibrada, ressaltou a importância de proteger os direitos dos trabalhadores enquanto con-

siderava a realidade econômica das empresas. Eles propuseram soluções alternativas e mecanismos de proteção ao trabalhador que poderiam ser implementados para mitigar tais situações no futuro.

4º Conclusão e Reflexão do Júri popular:

Após apresentações e debates acalorados, o painel de juízes e jurados deliberou, levando em consideração as complexidades legais, econômicas e humanas apresentadas. A decisão final, embora fictícia, buscou refletir um equilíbrio justo entre a necessidade de garantir os direitos dos trabalhadores e reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas empresas em crise. Porém a maioria votou a favor da venda dos paliativos empresarial para o pagamento da dívida junto aos trabalhadores lesados com a falência.

Este júri simulado não apenas proporcionou aos estudantes uma compreensão das mais profundas nuances da legislação trabalhista e das realidades econômicas, mas também fomentou habilidades críticas de pensamento, argumentação e empatia, preparando-os para serem cidadãos mais informados e conscientes. Segue abaixo o veredito resultante da prática da metodologia ativa:

Nós participantes do Júri simulado, processo nº 01/2024, deliberamos que a empresa fica condenada a pagar todos e qualquer valor devido aos seus empregados. Entendemos que o direito de receber pelo trabalho prestado é obrigação da mesma, e a sua não execução fere a constituição Federal, estando essa divergindo com a deliberação da carta magna nacional e por conseguintes a legislação trabalhista vigente. Sem mais delongas, apontamos o congelamento de todos os recursos, passivos e ativos da empresa, assim como sua estrutura física e patrimonial para sanar os valores devidos para com os seus colaboradores.

A decisão tomada pelos participantes do júri simulado, no processo nº 01/2024, reflete uma compreensão sólida dos princípios fundamentais que regem as relações de trabalho no contexto da legislação brasileira. Ao condenar a empresa ao pagamento de todos os valores devidos aos seus empregados, o júri demonstra um compromisso firme com o direito básico do trabalhador de ser remunerado pelo trabalho prestado, uma premissa inegociável sob a ótica da dignidade humana e da justiça social.

A construção da análise jurídica e constitucional, a decisão do júri reitera o princípio de que o direito ao salário é inalienável e deve ser prioritário, mesmo diante de cenários econômicos adversos enfrentados por empregadores. A invocação da Constituição Federal reforça essa interpretação, pois a Carta Magna brasileira estabelece, em seus artigos relativos aos direitos sociais, a garantia de remuneração pelo trabalho como um dos pilares para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. A não execução do pagamento de salários é categoricamente vista como uma violação desses princípios constitucionais, além de contrariar as normas estabelecidas pela legislação trabalhista vigente.

A reflexão sobre o impacto econômico e social, a respeito da medida de congelamento dos recursos, passivos e ativos, bem como da estrutura física e patrimonial da empresa, embora drástica, sublinha a gravidade da situação e o imperativo de justiça para com os colaboradores. Esta ação visa assegurar que os direitos dos trabalhadores sejam satisfeitos de maneira efetiva, reconhecendo o impacto devastador que a falta de remuneração pode ter sobre a vida dos empregados e suas famílias. Aqui, percebe-se uma tentativa de equilibrar os direitos e deveres dentro do contexto empresarial, colocando a necessidade de proteção ao trabalhador acima das prerrogativas empresariais, especialmente em casos de má gestão ou insolvência.

Destarte, o veredicto emitido pelo júri simulado destaca a importância do direito trabalhista como mecanismo de proteção aos trabalhadores, reafirmando a necessidade de as empresas cumprirem suas obrigações legais, independentemente de suas condições financeiras. A decisão tomada serve como um lembrete crítico da responsabilidade social das corporações e do papel do direito em assegurar que a justiça prevaleça em ambientes de trabalho.

Sendo assim, esta análise conduz a reflexões mais amplas sobre a responsabilidade corporativa, a eficácia das leis trabalhistas na proteção dos direitos dos trabalhadores e o papel da justiça social nas relações de trabalho. Em última análise, o caso simulado propõe uma discussão valiosa sobre como equilibrar os interesses econômicos das empresas com a imperativa necessidade de garantir condições de trabalho justas e dignas para todos os trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES

A metodologia ativa representa uma abordagem pedagógica fundamental que transcende a simples transmissão de conhecimento, favorecendo a construção ativa do saber por parte dos estudantes. Este artigo demonstrou, por meio da implementação de duas metodologias ativas distintas - a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), com foco na questão do Parque da Cidade, e o júri simulado, centrado na discussão dos direitos trabalhistas - como essas estratégias podem ser particularmente eficazes no ensino de Geografia.

Ao encorajar os professores de Geografia a adotarem essas metodologias ativas, promove-se não apenas um ambiente de aprendizagem mais engajado e participativo, mas também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos. Estas incluem capacidades analíticas, críticas, de argumentação e de resolução de problemas, que são fundamentais não só no âmbito acadêmico, mas também para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A ABP, aplicada à problemática do Parque da Cidade, permitiu aos estudantes explorarem questões de sustentabilidade, preservação ambiental e impacto humano sobre os ecossistemas, abordando de forma crítica e contextualizada o conteúdo geográfico. Por outro lado, o júri simulado proporcionou uma compreensão mais aprofundada das questões sociais e legais que envolvem o direito ao trabalho e as relações laborais, temas igualmente relevantes para o currículo de Geografia.

A implementação dessas metodologias ativas pelos professores de Geografia não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui significativamente para a formação integral dos alunos. O ganho resultante da aplicabilidade dessas estratégias é evidente na maior capacidade dos estudantes de conectar teorias e conceitos geográficos a situações reais e contextos práticos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Conclui-se, portanto, que a adoção de metodologias ativas representa um avanço pedagógico imprescindível no ensino de Geografia. Ela não apenas potencializa o engajamento e a motivação dos alunos, mas também os prepara de maneira eficaz para os desafios do século atual, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo crítica, reflexiva e transformadora, embasada no protagonismo e na geração da transição da informação em conhecimentos vindouros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, M. R.; GOMES, L. J.; DOS SANTOS, C. A.; CARDOSO DA SILVA, M. R.; FACCIOLI, G. G. Parque Governador José Rollemberg Leite, Aracaju (SE): uma análise da percepção de seus visitantes. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 328–342, 2019. DOI: 10.34024/revbea.2019.v14.2634. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2634>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. F.; EL-HANI, C. N. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Científica como Estratégia para Formação do Cidadão Socioambientalmente Responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 077–087, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4351>. Acesso em: 14 mar. 2024.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13^oed. Petrópolis, Vozes, 2004.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. **Revisão sistemática**: recurso que proporciona a incorporação das evidências da enfermagem. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, v. 12, 2004, p. 549-456.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

GOUVEIA, P. da S.; UGEDA JÚNIOR, J. C. O ensino de geografia no brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. **Formação (Online)**, [S. l.], v. 28, n. 53, 2021. DOI: 10.33081/formacao.v28i53.8066. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/8066>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GRAÇA, T.C.C, da. **De Maçaranduba a Industrial: história e memória de um lugar.** ARACAJU: Fundação Municipal de Cultura, Turismo e EsportesFUNCAJU, 2005. 90p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização.**2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASSEY,D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MOTA, A.; ROSA, C.W da. **Ensaio sobre metodologias ativas:** reflexões e propostas. Revista Espaço Pedagógico, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 maio 2018.

MOURA, S.R. B.et al. Análise de similitude dos fatores associadas à queda de idosos. **Revista Interdisciplinar**, Teresina, v. 8, n. 1, p. 167-173, jan./fev. 2015. Disponível em: <https://revistainterdisciplinar.uninovafapi.edu.br/index.php/revinter/article/view/587>. Acesso em 17 março 2024

ORSO, P.J. A Educação na Sociedade de Classes:Possibilidades e Limites. In: ORSO, P.J. GONÇALVES, S.R. MATTOS, V.M.(org.). **Educação e Luta de Classes.**São Paulo, Expressão Popular, 2008.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio Ambiente e formação de professores.** 2 ed. são Paulo: Cortez, 1997.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional.** In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

QUEIROZ, C. M., ALVES, L. A., SILVA, R. R., SILVA, K. N., & MODESTO, R. V. (2008). **Evolução do Ensino Médio no Brasil.** In: Anais do IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Recuperado de <http://livrozilla.com/doc/764557/evolucao-do-ensino-medio-no-brasilcintiamarques-de>. Acesso em: 09 Jan. 2023.

SANTOS, L.I. da C.; GOMES, L.J.; GOMES, S.H.M.; SANTANA, L.L. **Identificação das ações impactadas na Área de proteção Ambiental Morro do Urubu, Aracaju-SE**. Scientia Plena, vol.9, n. 10, 2013. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/973>. Acesso em: 11/10/2016.

SERGIPE. Decreto nº 13.713, de 16 de junho de 1993. Institui a área de Proteção Ambiental do Morro do urubu e dá outras providências, 1993.

SILVA, M. do S.F.; SOUZA, R.M. **Territórios Usados em áreas protegidas e Atrativos Turísticos: Exploração ou Conservação Ambiental?** Revista Nordestina de Ecoturismo, Aquidabã, v. 4, n.2, outubro de 2011. Disponível em: <http://sustenere.co/journals/index.php/nature/issue/view/21>. Acesso em: 15/07/2017.

SILVEIRA, R. C. C. P. **O cuidado de enfermagem e o caráter de Hickman: a busca de evidências**. 2005. (Dissertação de Mestrado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SOUZA, C.V; SHIGUTI, W.A.; RISSOLI, V.R.V. Metodologia Ativa para Aprendizagem Significativa com Apoio de Tecnologias Inteligentes. **Anais... Nuevas Ideais em Informática Educativa: Memorias del XVIII Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE 2013, Porto Alegre, 2013**. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/653-656.pdf> . Acesso em: 03 março 2024.

XAVIER, R.I A.G.; MOURA, J.D.P. Ambivalência nas Avaliações em Concursos Públicos para Professores de Geografia do Estado do Paraná. **Geografia** (Londrina) v. 28. n. 2. pp. 217 –232, julho/2019.<https://doi.org/10.5433/2447-1747.2019v28n2p217>Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/35931/25704>. Acesso em: 01 março 2024.

CAPÍTULO 9

A LEITURA DO MUNDO: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA LEITURA NA OBRA “ANNE DE GREEN GABLES”, DE LUCY MONTGOMERY

Azimilson Dávila Batalha

Roseanny Melo de Brito

Doi: 10.48209/978-65-5417-511-A

INTRODUÇÃO

A leitura é essencial para ampliar a nossa percepção sobre o mundo, quanto mais uma pessoa lê, mais conectada ela estará ao seu ambiente. Existem várias formas de leitura, sendo uma das principais aquela realizada através da escrita, que pode ser vista em livros, revistas, jornais e outros meios. Martins (2003, p. 07) afirma que “falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros”. Em um mundo globalizado, é fundamental que os indivíduos aprendam a compreender o seu meio, e, para isso, é necessário que eles tenham acesso a ferramentas que viabilizem esse aprendizado. Nesse contexto, a escola tem um papel importante, devendo adotar o hábito de leitura desde os anos iniciais.

Segundo Martins (2003, p. 15), “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele”. No entanto, é perceptível que, em nossa sociedade, as práticas leitoras são pouco incentivadas e desenvolvidas. Soma-se a isso o uso intensivo das novas tecnologias, as quais, na maioria das vezes, desfavorece nossas habilidades, como, por exemplo, o pensamento crítico e a criatividade.

Diante disso, esta pesquisa objetiva analisar o papel da leitura na obra “Anne de Green Gables”, de Lucy Montgomery. A princípio, verifica-se como uma obra literária contribui para a ampliação do vocabulário, visto que, a leitura literária possibilita uma bagagem de experiências e aprendizagem de novos

termos. Posteriormente, busca-se compreender como a leitura contribui para a formação de um leitor crítico, pois, conforme afirma Martins (1989, *apud* Silva, 2018), “ter o domínio da leitura é fundamental para interagir na sociedade [...], ler proporciona a recriação de novas situações, nos ensina, transforma e constrói”. Por fim, este trabalho também analisa como a literatura contribui para a ampliação da visão de mundo do leitor.

A pesquisa se debruça sobre a obra literária “Anne de Green Gables”, de Lucy Maud Montgomery, estabelecendo o foco principal na protagonista. O embasamento teórico está fundamentado a partir de conceitos apresentados por Martins (2003), Paulo Freire (1989), Orlandi (2008), Fonseca (2012), entre outros pesquisadores das temáticas em questão. Para a realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de obter o aprofundamento teórico necessário para a análise da obra em estudo. Para tanto, foram consultados livros e sites. Adotou-se ainda o método de pesquisa qualitativo, o qual se configura como essencial, visto que se pretendeu analisar a narrativa em estudo, de modo a aprofundar o conhecimento referente ao objeto de investigação proposto.

A leitura é essencial para o desenvolvimento e a formação das crianças e trata-se de uma prática social presente no cotidiano, que permite às pessoas explorarem histórias, culturas e conhecimentos, estimulando a imaginação, o pensamento crítico, e ampliando o aprendizado em diversas áreas. Além disso, proporcionar acesso à leitura para uma criança vai além da educação escolar, visto que compreende uma formação para a cidadania. Por essas razões, o hábito de ler é de suma importância para o desenvolvimento infantil.

Pensando nessa perspectiva, a temática justifica-se por explorar o papel fundamental da leitura na formação da personagem Anne Shirley, protagonista do romance “Anne de Green Gables”. Justifica-se, ainda, pela relevância da literatura infantojuvenil na formação de leitores e pela importância de analisar como a leitura pode influenciar a percepção do mundo e a construção de valores. Ao explorar a relação entre Anne e os livros, busca-se evidenciar como a literatura pode ser um veículo para o desenvolvimento da imaginação, da ampliação do vocabulário e do pensamento crítico.

Sendo assim, esta pesquisa contribui para o campo dos estudos literários ao oferecer uma nova perspectiva sobre a obra de Lucy Maud Montgomery, destacando o papel da leitura como um elemento central na narrativa. Ao analisar a forma como Anne se relaciona com os livros e como os livros a transformam, pretende-se também contribuir para uma compreensão mais profunda da complexidade da personagem e da riqueza da obra.

A OBRA “ANNE DE GREEN GABLES”, DE LUCY MONTGOMERY

De acordo com o site L.M. Montgomery Institute (2024), Lucy Maud Montgomery foi uma escritora canadense, mundialmente reconhecida pela criação da famosa série de livros “Anne de Green Gables”, sendo o primeiro livro da série publicado em 1908. Ela nasceu em 30 de novembro de 1874, em Clifton (Canadá), e foi criada pelos avós maternos após a morte de sua mãe e o afastamento do pai. Sua infância foi marcada pela solidão e pela forte relação com a natureza, o que acabou por influenciar a escrita de seus livros.

Graduada no *Prince of Wales College*, Montgomery iniciou sua carreira literária escrevendo poesias e artigos para jornais locais. Seu primeiro romance, “Anne de Green Gables”, foi publicado em 1908 e alcançou sucesso imediato, sendo traduzido para várias línguas e gerando uma série de obras subsequentes, todas centradas na personagem Anne Shirley (Grupoi Autêntica, 2024).

Além da obra sobre a personagem Anne, a autora escreveu vários outros livros, incluindo “Emily de Lua Nova” (1923), “The Story Girl” (1911) e “Pat de Silver Bush” (1933), os quais também exploram temas relacionados à infância, à natureza e à luta interna das personagens femininas. Lucy Maud Montgomery faleceu em 24 de abril de 1942, em Toronto, deixando um legado literário duradouro. Sua obra destaca-se tanto por conseguir captar a essência da vida nas pequenas comunidades rurais, quanto por criar personagens complexos que atravessam gerações (Grupo Autêntica, 2024).

O romance “Anne de Green Gables” se tornou um clássico da literatura infantojuvenil. A obra narra a história de Anne Shirley, uma órfã de 11 anos¹, que, por engano, é enviada para viver com os irmãos Matthew e Marilla

¹ No primeiro livro da série, a personagem tem 11 anos, entretanto, no decorrer da narrativa, ela passa a ter 13 e, depois, 15 anos.

Cuthbert, que haviam solicitado a adoção de um menino para ajudar nas tarefas da fazenda Green Gables, localizada na Ilha do Príncipe Eduardo (Canadá). A confusão ocorre devido a um erro de comunicação, e Anne, uma garota de cabelo ruivo e personalidade alegre, acaba sendo aceita pelos Cuthberts, apesar da expectativa inicial de que fosse um garoto.

A trama acompanha a adaptação de Anne ao novo lar, suas aventuras, travessuras e os desafios que ela enfrenta ao tentar conquistar o afeto e a aprovação da rígida Marilla, bem como a aceitação da comunidade local. Além disso, a obra destaca a sua imaginação fértil e a sua busca por pertencimento, identidade e aceitação em um mundo, muitas vezes, hostil e conservador. A narrativa se desenvolve em torno das experiências de Anne, suas amizades e o processo de amadurecimento, em meio a temas como a natureza, o valor da educação, o enfrentamento de dificuldades pessoais e o poder do otimismo diante das adversidades. No primeiro livro da série, a personagem demonstra gostar muito de ler livros. Por conta disso, ela se revela aos leitores como uma menina que faz uso de um vocabulário sofisticado e que possui uma forte opinião crítica sobre temas sociais bastante complexos.

“Anne de Green Gables” destina-se principalmente ao público infanto-juvenil, mas sua abordagem sensível e profunda das emoções humanas, das relações interpessoais e dos dilemas da adolescência conquistou também um público adulto ao longo do tempo. Segundo o site Instituto L.M. Montgomery (2024), a série é composta por oito volumes, que acompanham a protagonista até a fase adulta. Os livros da série são: “Anne de Green Gables” (1908), “Anne na Ilha” (1909), “Anne e a Casa dos Sonhos” (1915), “Anne no Farol” (1917), “Anne e a Casa de Família” (1921), “Anne em Windy Poplars” (1936), “Anne de Ingleside” (1939) e “O Sol de Avonlea” (1940).

Cada volume da série traz uma nova fase da vida de Anne, abordando seus desafios enquanto ela se torna uma mulher, se casa e cria uma família, sempre mantendo o tom alegre e inspirador característico da personagem. A obra, rica em elementos de nostalgia e reflexão sobre a infância, tornou-se um marco na literatura canadense e mundial, sendo adaptada para diversas mídias, como teatro, cinema e *streaming*, perpetuando a popularidade da personagem Anne Shirley e seus ideais de coragem, amor e perseverança.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Vivemos em uma sociedade letrada, em que a escrita é um dos principais instrumentos de comunicação. Diante disso, é necessário que se tenha o domínio da leitura. Sabe-se que quem ler muito, não tem muitas dificuldades para escrever. Além do mais, a prática da leitura desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais informada e crítica. No campo educacional, a leitura é a base fundamental, visto que ela não apenas complementa o aprendizado em diversas disciplinas, mas também motiva os estudantes a buscar o conhecimento de forma independente. Por conseguinte, cabe à escola incentivar as práticas de leitura desde a infância, cultivando um hábito que pode durar por toda a vida.

De acordo com Freire (1989, p. 9), “[...] o ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, ou seja, no âmbito da leitura, o leitor pode tanto interpretar o que está escrito, quanto relacionar o que lê com suas vivências, reflexões e com a realidade ao seu redor. Ainda segundo Freire, (1989, p. 9), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, o autor sugere com isso que antes de decifrar um texto escrito, a pessoa já possui uma compreensão do mundo ao seu redor, por essa razão, quando interpretamos um texto, não o fazemos de forma isolada, mas sempre relacionamos essa interpretação com o mundo a nossa volta.

A leitura ocupa um espaço de grande relevância na sociedade, pois, através dela, os indivíduos conseguem expressar seus diferentes pontos de vistas, demonstrando sua capacidade de assumir um posicionamento crítico diante de temáticas sociais diversas. De acordo com Martins (2003, pg. 34), “[...] ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”, visto que, desde que nascemos, lemos o mundo a nossa volta. Segundo a autora, há três níveis básicos de leitura: o sensorial, o emocional e o racional.

Os três níveis de leitura são abordagens que nos permitem entender que existem diferentes concepções de leitura e que ler é uma ação humana. Sendo a leitura dinâmica e circunstanciada, tais níveis são “[..] inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere” (Martins, 2003, p. 37).

O primeiro nível, a leitura sensorial, pode ser compreendido como a primeira leitura que fazemos do mundo, a mais básica, e se dá através de nossos sentidos, como ocorre com as crianças, por exemplo, que a todo momento estão descobrindo situações novas, mesmo antes de serem alfabetizadas, pois, segundo Martins (2003, p. 40), “[...] essa leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanha por toda a vida”, quando o interesse da criança se desperta apenas por cores, letras e ilustrações. O nível sensorial está relacionado à visão, ao tato, à audição, ao olfato e ao gosto, os quais permitem ao sujeito ler o mundo a sua volta por meio das mais diversas sensações. Este tipo de leitura começa desde tenra idade e perdura por toda a vida, pois, a todo instante, o homem vê-se em contato com imagens e cores, sons, cheiros, acontecimentos etc. E, através dessa leitura, ele vai-se definindo e se reconhecendo como ser humano.

De acordo com Martins (2003, p. 11):

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagradada, no entanto o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.

O segundo nível, a leitura emocional, é quando nos identificamos com o texto, contextualizando com as ideias do autor, quase sempre se deixando influenciar pelo texto, cada pessoa reage a um estímulo de seu próprio modo. Essas ideias reforçam o que foi dito por Martins (2003, p. 48): “[...] no terreno das emoções as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente”. O

nível emocional lida com os sentimentos. Na leitura emocional, emerge a empatia por uma pessoa, um animal, um objeto, ou mesmo uma personagem de ficção. Quando se lê guiado pela emoção, o que menos importa é o aspecto ou o assunto do texto; importa tão somente os sentimentos que ele nos provoca, pois não temos controle racional sobre o que estamos lendo.

Conforme afirma Martins (2003, p. 49):

Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, bem como conversas causais, relatos, imagens, temas, cenas, caracteres ficcionais ou não têm o poder de incitar, como num toque mágico, nossa fantasia, libertar emoções. Vêm ao encontro de desejos, amenizam ou ressaltam frustrações diante da realidade. Levam-nos a outros tempos e lugares, imaginários ou não, mas que naquelas circunstâncias respondem a uma necessidade, provocam intensa satisfação ou, ao contrário, desencadeiam angústia, levando à depressão. Tudo se passa num processo de identificação; não temos controle racional sobre isso, pelo menos naquele momento.

O terceiro nível, a leitura racional, está relacionado com o ambiente de letramento, este tipo de leitura capta a essência e a capacidade de questionar o que foi lido. O nível racional está relacionado com o intelecto, o qual permite ao leitor a reflexão e o diálogo com o texto. Através de uma leitura racional, é possível atribuir significado ao texto, questionando não só a realidade individual como também o universo das relações sociais: “[...] na leitura racional o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele.” (Martins, 1994, p. 71).

Segundo Martins (2003), este nível de leitura é algo alcançado mais pela elite da sociedade:

Essa postura intelectualizada e dominante. Não por ser da maioria dos leitores. Pelo contrário, foi concebida e é mantida por uma elite, a dos intelectuais: pensadores, estetas, críticos e mesmo artistas que reservam a si o direito de ditar normas à nossa leitura, bem como guardam para si o privilégio da criação das artes, das ideias, das coisas boas da vida (Martins, 2003, pg. 63).

A partir desses três níveis de leitura, é possível entender que o ato de ler faz parte da ação humana, sendo que essas abordagens podem ser bastantes valiosas no contexto educacional para a formação de leitores críticos. Isso porque, como já dizia Paulo Freire, quando lemos, lemos o mundo.

O INCENTIVO À LEITURA NA ESCOLA

Uma das principais funções da escola é formar indivíduos leitores, para isso, é necessário que a instituição proporcione oportunidades e condições para que as crianças se encantem pela leitura. Para desenvolver leitores competentes, a escola deve oferecer acesso a diferentes tipos de materiais que sejam capazes de estimular o interesse dos alunos.

Desse modo, o professor assume um papel fundamental no desenvolvimento da prática leitora de seus alunos, pois, como afirma Orlandi:

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (Orlandi, 2008, p. 88).

Sabe-se que a leitura, na educação infantil, possibilita o estímulo à imaginação e à criatividade das crianças, por isso é essencial que os alunos sejam expostos a diferentes histórias, personagens e mundos fantásticos. A leitura oferece uma infinidade de possibilidades para a criança explorar novas realidades e ideias, o que contribui para a formação de um pensamento criativo e, até mesmo, crítico, não com o mesmo nível de complexidade das crianças do Ensino Fundamental, mas, certamente, já conseguem se posicionar se concordam ou não com a atitude de alguns personagens, como os das fábulas, por exemplo, que têm por característica moralizar.

Segundo Fonseca (2012, *apud* Costa, 2016), “quando um professor lê um conto para seus alunos, eles não aprendem apenas os conteúdos das histórias e suas características, mas também como as pessoas utilizam a leitura, os comportamentos leitores e a compartilhar práticas sociais de leitura. Diante disso, a prática de leitura em sala de aula, quando bem conduzida, contribui para tornar o aluno um leitor competente, que, segundo o PCN (1997, p. 41), é alguém que:

[...] por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua; [...] consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade; [...] compreende o que lê; [...] lê também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; [...] estabelece relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; [...] sabe que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; [...] consegue justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Ainda segundo o PCN (1997), um leitor competente é capaz, conseqüentemente, de se tornar um escritor competente, visto que a prática leitora permite o acesso tanto a *o que escrever*, como ao *como escrever*: Ou seja, “[...] a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras” (PCN, 1997, p. 40).

Além disso, por meio da leitura de livros que tratam de temas como amizade, solidariedade, amor, respeito e até dificuldades pessoais, crianças e adolescente têm a oportunidade de vivenciar experiências emocionais que não são diretamente suas, mas que a ensinam a lidar com diferentes sentimentos. Muitas vezes, ao se identificarem com um personagem que passa por dificuldades semelhantes, eles encontram maneiras de lidar com situações emocionais de forma mais saudável. A leitura torna-se, portanto, uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento e a expressão emocional, essencial para a construção da saúde emocional da criança.

A leitura também tem um papel fundamental na socialização de crianças e adolescentes, pois algumas das histórias que elas leem ou ouvem tratam de questões sociais, culturais e históricas. Ao discutirem sobre os livros que leem, seja com colegas, educadores ou familiares, as crianças são estimuladas a desenvolver a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor. Crianças e adolescente que têm a oportunidade de crescer em um ambiente rico em literatura, tendem a se tornar adultos mais questionadores, interessados e proativos em sua busca por conhecimento.

Como no Brasil o local onde se tem mais contato com a leitura é na escola, é de suma importância que o professor selecione livros com temáticas que permitam aos seus alunos ampliar sua visão de mundo e desenvolver o

senso crítico. A leitura está ligada ao desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de educação, é crucial que ela deva ser incorporada ao cotidiano das crianças e estar presente em diversos ambientes escolares. Quando expostas à linguagem escrita desde cedo, as crianças aprimoram sua imaginação, concentração e atenção, além de adquirirem um novo vocabulário e descobrirem o mundo através não apenas da razão, mas também de sentimentos e emoções.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A leitura de livros literários permite ao leitor conhecer lugares e vivenciar situações que não fazem parte de sua realidade. Com isso, ele acaba desenvolvendo uma leitura, que, na concepção de Paulo Freire, permite-lhe “ler o mundo” a sua volta, ou seja, que lhe dá condições de desenvolver o senso crítico e agir sobre o mundo. O ato de ler não é algo que somente se inicia na vida adulta, mas sim desde que somos criança, por isso é essencial que crianças e adolescente sejam incentivados a ler livros literários capazes de incitar neles a crítica e a reflexão, relacionando o que leem com o mundo do qual fazem parte.

Na realidade brasileira, o maior contato que crianças e adolescentes têm com o livro literário ocorre no ambiente escolar, por isso é importante que os professores escolham livros que permitam ao aluno ampliar a sua visão de mundo. O livro “Anne de Green Gables” é um desses livros, visto que apresenta uma personagem que evidencia o quanto que o seu hábito de leitura lhe permite ter um posicionamento crítico sobre muitos dos assuntos complexos da humanidade, além de contribuir para a ampliação de seu vocabulário e para o desenvolvimento de sua capacidade de escrita, inclusive, literária. Um outro ponto positivo do livro é o fato de a protagonista ter entre 11 e 15 anos de idade², o que aproxima ainda mais os jovens leitores dessa narrativa.

No início da narrativa do livro em análise, narra-se o momento no qual Anne será adotada pelos irmãos Matthew e Marilla Cuthbert, em várias passagens já é possível perceber que ela é uma ávida leitora, como quando ela diz: “[...] ‘Minha vida é um túmulo perfeito de esperanças enterradas.’ Esta é uma

2 Na narrativa, a passagem de tempo é marcada por três temporalidade da protagonista: 11, 13 e 15 anos de idade.

frase que **li certa vez em um livro**, e a repito para consolar a mim mesma sempre que estou decepcionada com alguma coisa.” (Montgomery, 2019, p. 46, grifo meu). O uso de metáforas como a citada anteriormente “Minha vida é um túmulo perfeito de esperanças” revela que a protagonista, embora com apenas 11 anos, apresenta um vocabulário poético e sofisticado, visto que a metáfora é uma figura de linguagem que exige uma maior capacidade de interpretação, justamente por reunir elementos linguísticos que não transmitem o seu sentido real, mas sim o seu sentido figurado.

Mais adiante na narrativa, evidencia-se que sua prática leitora compreende o nível racional e emocional, conforme classificação de Martins (2003). Isso é possível ser percebido no seguinte trecho:

“[...] Eu estava simplesmente louca para saber como terminaria, apesar de ter certeza de que *Ben Hur* tinha que ganhar, pois não haveria justiça poética se não ganhasse, então abri o livro de história sobre a carteira e pus *Ben Hur* entre a carteira e os meus joelhos. Eu simplesmente parecia estar estudando a história do Canadá, sabe, enquanto na verdade estava me divertindo com *Ben Hur*” (Montgomery, 2019, p. 262, grifo do autor).

O trecho acima se refere a uma situação vivenciada por Anne em sala de aula. Ela fingia que estava lendo o livro de História, entretanto, colocou dentro dele o livro “*Ben-Hur*”, de Lew Wallace, com a finalidade de lê-lo escondida da professora. Embora a conduta de Anne tenha sido recriminada pela professora, visto que ela não estava estudando o conteúdo da aula, chama atenção aqui o livro que ela estava lendo, um livro que exige uma compreensão leitora acentuada, que só é possível quando se desenvolve um nível racional de leitura. A expressão “[...] enquanto na verdade estava me divertindo com *Bem Hur*”, revela que a protagonista também realiza um nível de leitura emocional, haja vista que ela considera divertida a narrativa, demonstrando que a leitura lhe proporciona prazer.

Além de romances, Anne também costuma ler poemas clássicos da Literatura de Língua Inglesa, de Shakespeare a Longfellow, como exposto na transcrição a seguir, os quais foram compilados numa série de oito livros intitulada “*Royal Readers*” (Leitores reais). Esta série, segundo Montgomery (2019), foi produzida na Inglaterra por Thomas Nelson e Sons e foi utilizada nas escolas

de Newfoundland e Labrador (Canadá), entre 1870 e 1930.

[...] Mas é claro que frequentei a escola enquanto estava no orfanato. Sei ler muito bem e tenho decorado muitos poemas: ‘A Batalha de Hohenlinden’, e ‘Edimburgo depois de Flodden’, e ‘Bingen do Reno’, e quase todas as partes de ‘A Dama do Lago’ e de ‘As Estações’, de James Thompson. A senhorita não ama poesia que faz com que calafrios percorram as suas costas? Tem um trecho do *Quinto leitor*, ‘O ocaso da Polônia’, que é muito emocionante. É claro que eu ainda não estava estudando com o *Quinto leitor*, ainda estava no *Quarto leitor*, mas as meninas mais velhas costumavam me emprestar os livros delas para eu ler (Montgomery, 2019, p. 50).

Pode-se perceber, em outras passagens da narrativa, que Anne Shirley possui um nível de vocabulário que costuma causar estranhamento nas outras pessoas devido à pouca idade na personagem. A primeira vez que se faz referência a isso é quando Matthew Cuthbert vai buscá-la na Estação de Trem e conversam durante a idade deles até Green Gables, conforme trecho a seguir:

- Ah, você pode falar o quanto quiser. Não me importo.
- Ah, fico muito contente. Sei que eu e o senhor vamos ter uma relação boa. É um alívio falar quando se tem vontade, sem que alguém lhe diga que crianças devem ser vistas, e não ouvidas. Já me disseram isso um milhão de vezes, e não apenas uma. E **as pessoas riem de mim porque uso palavras rebuscadas**. Mas, quando se tem ideias rebuscadas, é preciso usar palavras rebuscadas para expressá-las, não é mesmo? (Montgomery, 2019, p. 23, grifo meu).

Quando Anne faz 13 anos de idade, também se faz referência ao rebuscamento de seu vocabulário, que, segundo ela, agora poderá ser utilizado sem que as pessoas estranhem, pois ela não é mais criança e passou a ser adolescente:

“- Imagine só, Diana, hoje completo treze anos – comentou Anne com uma voz de assombro. Mal consigo me dar conta de que já sou adolescente. [...] Isso faz a vida parecer bem mais interessante. Daqui a dois anos já vou estar crescida. É um grande alívio saber que **poderei falar palavras difíceis sem que as pessoas riem de mim**” (Montgomery, 2019, p. 226, grifo meu).

Um outro ponto importante no livro em estudo é que a protagonista demonstra ser também uma escritora competente, o que pode ser observado nos momentos em que ela afirma o seguinte: “[...] Amo escrever redações” (Montgomery, 2019, p. 210). Além de redações, ela demonstra uma excelente

habilidade na escrita de textos literários quando, junto com suas amigas, criaram um clube de contos, conforme a transcrição a seguir. Todas passaram a usar pseudônimos e organizavam encontros para realizarem a leitura do conto de sua autoria em voz alta, a fim de que todas tivesse acesso ao que escreveram.

[...] E foi assim que o clube dos contos passou a existir. A princípio, estava limitado a Diana e Anne, mas logo passou a incluir Jane Andrews e Ruby Gillis e mais uma ou duas meninas que achavam que suas imaginações deveriam ser cultivadas. Era proibida a entrada de meninos [...] (Montgomery, 2019, p. 230).

A atuação de uma professora é essencial no incentivo à leitura e à escrita da protagonista, bem como no desenvolvimento do senso crítico e na capacidade de refletir sobre as coisas do mundo. A professora Stacy, pelo modo como conduzia as suas aulas, tornou-se uma figura inspiradora para Anne, pois “[...] ela fazia a sua classe pensar, explorar e descobrir por eles mesmos e os estimula a sair dos caminhos já batidos [...]” (Montgomery, 2019, p. 275). Além disso, ela a incentivava a continuar escrevendo e revisar o próprio texto, conforme transcrição a seguir:

[...] Jamais pensei que minhas redações tivessem tantos defeitos até que eu mesma comecei a procurar por eles. Senti tanta vergonha que queria desistir de escrever, mas a senhorita Stacy disse que eu poderia aprender a escrever bem se treinasse a mim mesma para ser a minha mais severa crítica. E é isso que estou tentando fazer (Montgomery, 2019, p. 278).

Embora Anne viva em um local onde alguns papéis sociais de importância sejam destinados aos homens, ela consegue se posicionar criticamente ao declarar que as mulheres são capazes de exercer a função de professor e de pastor. Isso é perceptível quando a senhorita Muriel Stacy é contratada como professora: “[...]. A senhora Lynde diz que nunca antes em Avonlea houve uma professora, ela acha isso uma inovação perigosa. Mas acho que será esplêndido ter uma professora” (Montgomery, 2019, p. 199). É perceptível também quando Anne questiona à Marilla por que as mulheres não podem ser pastoras, conforme transcrição a seguir:

[...] Por que as mulheres não podem ser pastoras, Marilla? Eu perguntei isso para a senhora Lynde, e ela ficou chocada e disse que isso seria escandaloso. Ela disse que até poderia haver pastoras nos Estados Unidos e que ela acreditava que havia. Mas graças a Deus não tínhamos chegado a esse estágio no Canadá ainda, e ela espera que jamais cheguemos lá. Mas não entendo o motivo, acho que as mulheres dariam esplêndidas pastoras. Sempre que há alguma festa a se organizar, ou qualquer coisa para arrecadar dinheiro, recorre-se às mulheres, e são elas que fazem o trabalho. Tenho certeza que a senhora Lynde pode rezar tão bem quanto o diretor Bell e não tenho dúvida de que ela também seria capaz de fazer sermões, com um pouco de prática (Montgomery, 2019, p. 273).

Como se pode observar no trecho anterior, Anne tem a clareza de que as mulheres são tão capazes quanto os homens de exercer determinadas profissões. Ela demonstra não apenas que é favorável que as mulheres ocupem esses espaços profissionais, com também consegue apresentar argumentos sólidos que comprovam isso.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou compreender o papel fundamental da leitura na formação da personagem Anne Shirley. Através da imersão em diferentes mundos narrativos, a protagonista expande seus horizontes, desenvolve sua imaginação e refina sua sensibilidade para com o mundo e as pessoas ao seu redor. A análise realizada permitiu evidenciar que a leitura, para Anne, é uma ferramenta de autoconhecimento e de compreensão da complexidade da vida, ao se identificar com as personagens dos livros, ela encontra consolo, inspiração e um sentimento de pertencimento. A leitura também possibilita a Anne desenvolver um senso crítico aguçado, questionando as normas sociais e construindo uma visão de mundo própria.

A trajetória da protagonista em sua interação com os livros oferece uma reflexão sobre o impacto que uma literatura pode ter no desenvolvimento emocional e intelectual de um indivíduo. Além disso, a obra de Montgomery propõe uma reflexão sobre a importância da leitura na formação do indivíduo dentro de um contexto social e cultural. A personagem Anne não só se apropria da leitura

como meio de autodescoberta, mas também como uma maneira de reinterpretar os valores da sociedade que a cerca.

Portanto, a obra revela a importância da leitura como um ato de resistência ao destacar o papel transformador da leitura na vida de Anne Shirley, evidenciando, com isso, que a leitura, em especial, a literária é um instrumento fundamental para a formação de leitores críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALDIN, Clarice. **A função social da leitura da literatura infantil**. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

Lucy Maud Montgomery. **GRUPO AUTÊNTICA**. Disponível em: <https://www.grupoautentica.com.br/autor-detalle/1918>. Acesso em: 15 out. 2024.

L. M. MONTGOMERY INSTITUTE. **About L. M. Montgomery**. Disponível em: <https://lmmontgomery.ca/about/lmm/her-life>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MARTINS. M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção 1º Passos).

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. Traduzido por João Sette Camara. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

ZILBERMAN. R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Márcio Balbino Cavalcante

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Ciências Ambientais pelas Faculdades Integradas de Patos (UNIFIP), Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor de Geografia e de Metodologia Científica no Programa de Pós-Graduação das Faculdades Integradas de Patos (UNIFIP).

profmarciobalbino@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6684625267946878>

Adilson Tadeu Basquerote

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI).

E-mail: abasquerote@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Irezer Portela Figueirêdo Santos

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Práticas de Ensino aplicada à Questão Ambiental (UEMA). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Associada I no Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E-mail: irecer.pfs@ufma.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2313346872997372>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alan Nunes Araújo

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Pará –PPGEO/UFPA. Professor da Faculdade de Geografia e Cartografia da Universidade Federal do Pará. Líder do grupo de Pesquisa GMAPA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5369542452826838>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9962-8962>.

E-mail: alanaraujo@ufpa.br.

Adilson Tadeu Basquerote

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFA-CVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). E-mail: abasquerote@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Alcemir Horácio Rosa

Doutorando pelo programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (IFAM), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE) e graduado em pedagogia (ISEPRO). Área de interesse e pesquisa: formação de professores, educação e ensino tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: alcemir.horacio@ifpi.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2359-5903>

Azimilson Dávila Batalha

Licenciado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2776784359760739>.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9692-6025>.

E-mail: azimilsonotaku@gmail.com.

Bruno Rafael Machado Nascimento

Professor de História da rede pública estadual do Amapá, Mestre e Doutorando em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UNIFAP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7536123573991229>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2127-1400>

E-mail: professorbrunohistoria8@gmail.com

Clefison Pereira da Silva

Cursista do Curso de Licenciatura pela em Geografia - PARFOR da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: clefisonpersiag@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6182781710546372>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1359-9423>

Edna Galvão Soares

Graduanda do Curso de Licenciatura pela em Geografia - PARFOR da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9546477489272288>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5254-4012>
E-mail: ednag.soares@gmail.com

Emely Brasil dos Anjos

Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) – Campus Alegrete, com graduação em Licenciatura em Matemática pela mesma instituição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0184020296251925>
E-mail: emelybrasil09@gmail.com.

Francisco das Chagas Rodrigues Mendonça

Mestrando do Programa de Formação Docente e Práticas Educativas PPGEPE/UFMA - Imperatriz, Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5591602720535200>.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1284-6704>.
e-mail: xmendoncax@gmail.com

Felipe Alan Souza Santos

Doutor em Geografia (PPGEO/UFPA), participante do Laboratório de Estudo e Pesquisa GMAPA. Professor de Educação Básica do Estado de Sergipe.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9487631980042353>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4931-2481>
E-mail: felipesantosprof@hotmail.com.

Graziela Frainer Knoll

Doutora em Letras, Estudos Linguísticos (UFSM); Professora Adjunta na Universidade Franciscana (UFN).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5909826551367365>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6014-2188>
E-mail: grazi.fknoll@gmail.com

Irecer Portela Figueirêdo Santos

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Práticas de Ensino aplicada à Questão Ambiental (UEMA). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Associada I no Departamento de Geociências da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: irecer.pfs@ufma.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2313346872997372>

Mauricio Ramos Lutz

Doutor e Pós-doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Franciscana (UFN). Mestre em Ensino de Matemática e especialista em Matemática, Mídias Digitais e Didática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099730179818142>
E-mail: mauricio.lutz@iffarroupilha.edu.br

Márcio Balbino Cavalcante

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Ciências Ambientais pelas Faculdades Integradas de Patos (UNIFIP), Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor de Geografia e de Metodologia Científica no Programa de Pós-Graduação das Faculdades Integradas de Patos (UNIFIP). E-mail: profmarciobalbino@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6684625267946878>

Mirian Marchezan Lopes

Mestra em Engenharia pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com graduação em Licenciatura em Física pela mesma instituição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9427130197535163>

E-mail: mirian.marchezan@iffarroupilha.edu.br

Nathan Belcavello de Oliveira

Professor de Educação Básica em Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestrando em Ensino de Geografia (IFB); Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IMES); Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFB); Licenciatura em Geografia (UFJF), em Filosofia (Única) e em Sociologia (UniFatecie).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5588-3694>

E-mail: nathan.belcavello@edu.se.df.gov.br

Priscila Barrozo Manzoni

Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Licenciada em Educação Especial (UFSM). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0281388149371407>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1876-0665>.

E-mail: pri.manzoni@gmail.com

Roseanny Melo de Brito

Professora do Departamento de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Sociedade e Cultura pela UFAM, linha: Linguagem e Comunicação na Amazônia. Especialista em Língua Portuguesa com ênfase em Produção Textual pela UFAM. Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela UFAM.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7331221850716989>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1533-3655>

E-mail: rbrito@uea.edu.br.

Samuel Luciano de Araújo Silva

Graduando do Curso de Licenciatura pela em Geografia - PARFOR da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7481135730944994>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0115-7557>

E-mail: lucianosamuel842@gmail.com

Thiago da Rocha Vasconcelos

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8872323627262510>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3238-9474>

E-mail: professorthiago045@gmail.com.

