

REFLEXÕES E MEMÓRIAS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS:

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR.

VOL II



Liziany Müller
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Ivanio Folmer
Organizadores

ARCO
EDITORES

REFLEXÕES E MEMÓRIAS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS:

**EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR.**

VOL II



**Liziany Müller
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
Ivanio Folmer**
Organizadores

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

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 - 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 - UNILUS

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

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

Reflexões e memórias docentes e suas práticas
educacionais [livro eletrônico] : experiências
exitosas da educação básica ao ensino superior :
vol. II / organização Liziany Müller,
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade, Ivanio
Folmer. -- 2. ed. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-356-8

1. Educação 2. Educação básica 3. Ensino médio
4. Ensino superior 5. Práticas educacionais
6. Professores – Formação I. Müller, Liziany.
II. Andrade, Lucianne Oliveira Monteiro. III. Folmer,
Ivanio.

24-228579

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Formação docente : Educação 370.71

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

 **10.48209/978-65-5417-356-8**

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.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Teoria e Prática no Ensino de Ciências: O Estudo de Caso da Escola Estadual Senador Cunha Melo – Manaus (AM).....8

Francinéia Carvalho de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-356-0

CAPÍTULO 2

A Prática Docente nas Séries Iniciais da Educação Básica e suas Interfaces com a Educação Ambiental: um estudo bibliográfico...26

Daniela Gonçalves Cipriano

José Carlos Moreira de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-356-1

CAPÍTULO 3

Ecos da Escola: trilhas de aprofundamento, esfacelamento curricular e resistência.....62

Edinei Marcos Grison

doi:10.48209/978-65-5417-356-2

CAPÍTULO 4

Ensino de História, Narrativa e Tempo: experiência no ensino fundamental.....72

Gusmão Freitas Amorim

doi: 10.48209/978-65-5417-356-3

CAPÍTULO 5

Integração do Letramento Racial no Currículo Escolar: Reflexões e Práticas do Projeto “Entra na Roda - Lendo Mulheres Negras”...86

William Ribeiro Rozeno

doi: 10.48209/978-65-5417-356-4

CAPÍTULO 6

Memória e Identidade: práticas de ensino de história.....96

Moisés Henrique Kunst

doi: 10.48209/978-65-5417-356-5

CAPÍTULO 7

A Ressignificação do Papel Social da Escola Pós-Ensino Remoto: Diálogos a partir da Lente Sociológica.....113

Israel de Sousa Ribeiro

Luana Vieira de Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-356-6

CAPÍTULO 8

Narrativas de Adolescentes Imigrantes sobre Acolhimento no Ambiente Escolar.....134

Feiruque de Jesus dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-356-7

CAPÍTULO 9

“Energia Renovável ou Não-Renovável?”: pesquisa-ação como estratégia de ensino em ciências da natureza.....144

Jéssica Lorrane Souza Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-356-9

CAPÍTULO 10

Sarau: integrando manifestações artísticas na construção de saberes.....163

Douglas Silva Fernandes

doi: 10.48209/978-65-5417-356-X

CAPÍTULO 11

Educação de Jovens e Adultos em Nova Iguaçu: Uma trajetória Formativa.....171

Wanderson da Silva Santi

doi: 10.48209/978-65-5417-356-V

CAPÍTULO 12

Desafios e Soluções: Formações Continuadas em TDIC na Educação Pública Paranaense.....184

Kheronn Khennedy Machado

Alessandra Dutra

doi: 10.48209/978-65-5417-356-G

Sobre os Organizadores.....196

Sobre as Autoras e os Autores.....199

CAPÍTULO 1

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR CUNHA MELO – MANAUS (AM)

Francinéia Carvalho de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-0

Introdução

No ensino do Componente Curricular de Ciências existe uma dificuldade dos discentes em realizar uma conexão da teoria tratada em sala de aula com a realidade a sua volta, justificando assim a dificuldade da construção de conhecimento efetivo em relação ao Componente Curricular em questão, dificuldades estas que podem ser sanadas a partir da prática. Neste sentido, o uso de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem representa uma alternativa para que o educando faça a experimentação do conteúdo, e desta forma, possibilitando relacioná-lo à prática.

O ensino de ciências deve desenvolver a capacidade de pensar e agir racionalmente, para isso necessita ser trabalhado de forma significativa e interativa, utilizando-se de atividades diferenciadas do ensino tradicional, para que ocorra assim a interação entre a teoria e a prática de forma mais dinâmica, favorecendo a consolidação do aprendizado dos alunos.

Em se tratando da conexão entre a teoria e a prática pode-se evidenciar a importância do ensino de Ciências, a partir da utilização de metodologias

de ensino-aprendizagem diferenciadas, considerando que estas possuem vantagens sobre as aulas exclusivamente de cunho teórico, por proporcionarem maior participação e interação entre o professor e os alunos, porém não devemos esquecer que as aulas teóricas e práticas devem caminhar juntas, onde podemos considerar que elas devem ser consideradas enquanto intrínsecas.

Nesse contexto, o tema proposto, pode ser considerado uma poderosa ferramenta para estudo, visto que auxilia na construção do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e incita a busca gradual de conhecimento, bem como ratificar a importância da formação continuada docente, dentro da área de Ciências.

Assim, o objetivo principal do desenvolvimento deste trabalho é analisar o uso de metodologias diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem do Componente Curricular de Ciências do Ensino Fundamental – Anos Finais, dos alunos na Escola Estadual Senador Cunha Melo, Manaus – AM.

Legislação Educacional Brasileira e o Ensino-Aprendizagem do Componente Curricular de Ciências para o Ensino Fundamental – Anos Finais

O ensino do Componente Curricular de Ciências, tal como o acesso ao conhecimento científico podem ocorrer em diferentes ambientes, bem como de diferentes formas, porém, é na escola que esses conhecimentos são introduzidos de forma sistematizada, fornecendo assim oportunidades ao aluno em compreender sua realidade e superar os desafios impostos no cotidiano. Portanto, é durante o período escolar que é possível fazer com que os discentes adquiram uma visão crítico-reflexiva acerca da importância do Componente Curricular de Ciências.

Sabemos que a aprendizagem se dá em um contexto do ensinar e aprender que ocorre de forma cíclica, alunos e professores passam por esse processo durante suas jornadas escolares. Nelas, tanto um quanto o outro são capazes

de aprender para ensinar, e ao ensinar aprendem, isso demonstra, que um está conectado ao outro, ou seja, são intrínsecos neste processo. Nessa perspectiva, o professor pode ser o mediador do conhecimento quando permite que o aluno seja sujeito no processo de ensino-aprendizagem, porque desse modo, está realizando a sua ação de aprender, e esta, advém de um processo interno de cada um de nós.

Assim, observa-se que a aprendizagem envolve aspectos diferenciais e determinantes e tornar-se-á significativa quando houver uma conexão entre os conhecimentos novos e os já adquiridos. Assim Moreira (2012) defende que o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel é uma das melhores formas de adquirir o conhecimento, ao considerar que a

Aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p.02).

A aprendizagem significativa, portanto, é o resultado de nossos conhecimentos anteriores somados aos novos conceitos e informações que vamos adquirindo no decorrer da vida. Dessa maneira, enquanto os conhecimentos prévios se solidificam, através de novos significados ou aumento da estabilidade cognitiva, conceitos novos ganham uma significação para o indivíduo. Em relação a legislação educacional brasileira, pode-se ratificar que a Lei 9.394 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, onde em seu Artº2 determina que:

A educação, dever da família e do estado, inspirada de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade e pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1)

Entende-se dessa maneira que, a Lei de Diretrizes e Bases determina que tanto a família quanto Estado são responsáveis pela educação dos alunos, as-

segurando a estes a cidadania e conseqüentemente preparando-os para atuar no mercado de trabalho. Para isso, tanto o estado quanto a família devem estar preparados para exercerem tal papel, o primeiro oferecendo uma educação de qualidade, e a segunda fortalecendo essa educação no ambiente familiar, assim assegura-se a formação de um cidadão e conseqüentemente um indivíduo preparado para atuar na profissão escolhida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 34 a (LDB, p.24) determina que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Com efeito, trata-se de assegurar a permanência dos alunos na escola durante o ensino fundamental por um período menos de quatro horas semanais, e que essas horas podem ser aumentadas com o decorrer dos anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são orientações sobre currículos e programas educacionais que podem ser executados pelas autoridades governamentais, escolas e professores nas esferas regionais e locais conduzindo e assegurando os investimentos na educação. De acordo com os PCN (1997, p. 29)

Estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Assim sendo, os Parâmetros dispõem sobre metas de formação de professores, investimentos em material didáticos e avaliação, estimulando debates que possam subsidiar reflexões sobre a prática pedagógica nas escolas.

Outro documento de grande relevância para a análise aqui proposta é a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa com a

promulgação da Constituição Federal (1988), em seu artigo 210 no qual estabelece que, “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988, p.124)

Destaca-se que essa abrangência escolar só irá ocorrer quando o currículo englobar o conhecimento igualitário, onde todos tenham o mesmo tratamento independente do grau de dificuldade que apresentam ao ingressar na escola, a todos deve ser dado a chance de adquirir um conhecimento poderoso que Galian & Louzano (2014, p.1118), destacam ser:

É o conhecimento especializado dos campos do conhecimento-ou das disciplinas, como as chamamos na escola. Ambos os campos do conhecimento e as disciplinas têm limites em torno deles, mas os limites não são estáticos, apenas proveem uma certa estabilidade.

Nesse aspecto o conhecimento poderoso é aquele que apesar de possuir limites e estabilidade podem ser modificados, dando origem a novos ou diferentes entendimentos, como temos o exemplo da físico-química disciplina que avançou as fronteiras da física e a química. Portanto, para se construir um conhecimento poderoso é necessária a busca por criar um currículo de mesma capacidade, que corresponda ao conhecimento que os jovens não obtêm em suas casas, sendo diferente e capaz de desafiar suas experiências pessoais. (GALIAN & LOUZANO, 2014)

Neste contexto, em 2014 a lei nº 13005 aprova o Plano Educacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos onde toda a população tem o direito ao ensino fundamental de 9 anos preferencialmente que 95% concluam esta etapa entre 6 e 14 anos. Para que esta meta fosse alcançada destaca-se nesse momento a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, já prevista desde a CF.

Nessa concepção esse artigo propõe a implantação de diretrizes para educação objetivando a extinção do analfabetismo, com o acesso ao ensino

de boa qualidade para todos e que tenha como consequência a formação para a atuação profissional, assegurando promoção do ser humano, da ciência e da tecnologia do país, para se cumprir esses objetivos ficou determinado a aplicação de recursos públicos na educação.

A partir dessa disposição jurídica, em 2015, inicia-se a construção da BNCC, com ascensão de Michel Temer à Presidência da República, ocorrendo assim, uma ruptura das políticas públicas educacionais anteriormente desenvolvidas. A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento que apresenta objetivos para as aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, segundo o que preconiza o PNE orientando para os princípios éticos, políticos e estéticos visando à formação humana integral e tem por objetivo de formar humanos integralmente e levá-los a construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como já fundamentado nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica.

Em se tratando do Componente Curricular de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental a BNCC (2018, p. 317) considera que:

Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Desse modo, a BNCC (2018) acredita que o letramento científico deve ser desenvolvido ao longo do ensino fundamental com o intuito de promover o acesso a diversos conhecimentos científicos, como: através da leitura, compreensão e interpretação de artigos e textos científicos além dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Por isso, o documento possibilita não só uma nova visão de mundo, mas também que os alunos sejam capazes de escolher e intervir de maneira consciente e sejam orientados nos pressupostos da sustentabilidade e do bem comum.

Para tanto, os discentes necessitam ser estimulados e apoiados, recebendo auxílio na execução das atividades investigativas, com o intuito de agregar situações desafiadoras de forma que seja capaz de reconhecer as diferentes culturas e a importância das mesmas mediante o mundo contemporâneo globalizado, estimulando desta forma, o interesse e a curiosidade dos alunos desenvolvendo, dessa maneira, suas competências e habilidades. Nessa perspectiva, o ensino do Componente Curricular de Ciências para crianças e jovens deve proporcionar situações que envolvam etapas do processo de investigação científica como: solucionar problemas cotidianos, observar, perguntar, analisar dados entre outros, assim o aprendizado ocorrerá de forma autônoma.

Portanto, verifica-se também que a maneira como se propõe ensinar Ciências e quais metodologias didático-pedagógicas devem ser adequadas ao aprendizado significativo são critérios que devem ser levados em consideração pelo professor. Um jogo, a construção de um modelo, um filme, um experimento entre outros, podem ser alternativas para sua didática, porém o domínio dessas metodologias é de fundamental importância, e devem ter o objetivo de proporcionar a apreensão e compreensão do conteúdo por parte dos discentes e consequentemente melhoria de seu aprendizado.

Nessa perspectiva, as metodologias de aprendizagem devem atender às aspirações, interesses e necessidades dos alunos, pois muitos deles possuem seus próprios impulsos e ideias para executá-las, então faz-se necessário o direcionamento e motivação por parte do professor, garantindo desse modo o aprendizado dos seus alunos, porém este propósito só será atingido se houver clareza dos objetivos a serem alcançados.

Sabemos que a abordagem tradicional ainda permanece presente em muitas escolas como forma de metodologia de ensino-aprendizagem, e são utilizados argumentos como falta de tempo, extensa carga horária em sala de aula, alunos indisciplinados, má formação dos professores, entre outros, como justificativa para seu uso corriqueiro, e ainda temos o aumento crescente das escolas militares que seguem essa abordagem como sendo a ideal para o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

A Escola Pública e o Processo de Ensino-Aprendizagem do Componente Curricular de Ciências

Entendemos que os conteúdos de aprendizagem são mecanismos que utilizamos quando buscamos o conhecimento, em outros termos, caracterizam como as competências e habilidades. (BERNINI *et al.*, 2012). Estes podem ser sistematizados ou formas culturais, onde por meio destes podemos compreender o mundo, a natureza e tudo aquilo que nos cerca. Contudo, na escola de modo geral, o que se verifica é a utilização dos conhecimentos sistematizados, pois os conteúdos são definidos a partir das bases científicas e do empirismo social organizado e sintetizado para que seja base do ensino em seus mais diversos níveis. Para tanto, quando se trata de diagnósticos educacionais estão relacionados três de tipos de conteúdo: os conteúdos conceituais, os conteúdos atitudinais e os conteúdos procedimentais.

Os conteúdos conceituais, estão associados com as competências que se propõem desenvolver nos alunos a partir de suas relações com símbolos/signos, manifestações diversas, ideias, figuras e/ou ilustrações e interpretações que servem de suporte para que o discente tenha uma dimensão do real como consequência empírica, ou seja, o “saber”. Os conteúdos procedimentais, estão intrinsecamente atrelados ao processo de ensino-aprendizagem, correlacionando um tripé da construção de uma lógica, o acompanhamento educacional pedagógico e uma área específica de conhecimento científico. Pode-se assim afirmar que estes apresentam-se enquanto o “fazer”, uma produção ou reprodução daquilo que aprendemos através de um conceito, que envolvem todas as etapas no ensino por abarcar a tomada de decisões e ações em prol de uma meta específica.

Já em se tratando dos conteúdos atitudinais, estes referem-se a nossas atitudes, valores, normas e posturas que retratam, bem como influenciam nas relações e interações socioespaciais com a comunidade escolar, ao considerar que a escola é um espaço socializador dos diversos indivíduos que ali estão inseridos cotidianamente. Assim, pode-se afirmar que os conteúdos atitudinais,

apresentam-se enquanto o “ser”, ou seja, como vamos nos comportar diante do mundo, já que vivemos em sociedade e interagimos com outros indivíduos cotidianamente que possuem hábitos e realidades sociais distintas.

Desta forma, a partir da exposição de Zabala (2010), os conteúdos de aprendizagem formam um conjunto cíclico onde fica-se clara a necessidade de o discente ter acesso a este importante tripé educacional aqui exposto, ao se considerar o que se “[...] têm em comum que cada um deles está configurado por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declarações de intenção)” (ZABALA, 2010, p. 47). Portanto, estes são suportes imprescindíveis para a formação cidadã que são propostas nas legislações educacionais brasileiras, por pensar em um indivíduo em todos os sentidos, ou seja, uma formação pautada em uma educação integral (intelectual, física, emocional, social e cultural).¹

Nota-se, portanto, que a educação está interligada a sociedade e vice-versa, e ambas são interdependentes no contexto social que vivenciamos na contemporaneidade. Não podemos pensar em prática educativa sem levar em consideração que os discentes vivem em contexto familiar que se distingue e é peculiar em cada família. Este mesmo discente se relaciona com os integrantes dessa família cotidianamente, bem como também possui interação com diversas outras instâncias e instituições sociais, onde obtém vários conhecimentos, mesmo que não sejam os sistematizados, que vão servir de parâmetro para suas concepções e obstinações que irão influenciar seu aprendizado.

Na contemporaneidade, e perante a urgente necessidade por ressignificações acerca das práticas didático-pedagógicas docentes, para além das tradicionalmente reconhecidas abordagens estruturais e instrumentais que são comumente utilizadas em sala de aula ou em outros espaços educativos, verifica-se, por consequência, que é urgente a necessidade de (re)pensar, (des)construir, (res)significar as práticas didático-pedagógicas de ensino. Se faz necessário um ensino contextualizado, que leve em consideração a atual configuração socio-

¹ Cf. <https://educacaointegral.org.br/conceito/>

espacial dos alunos e que se proponha algo mais engajador, ou seja, uma educação multicultural que esteja atrelada a pluralidade dos sujeitos dentro e fora do espaço escolar, pautada em práticas didático-pedagógicas múltiplas.

Recursos Didáticos: Concepções, Objeto, Dimensões e não “Fórmula do Bolo Perfeito”

Com a intenção de minimizar as dificuldades existentes entre a conexão teoria e prática dos conteúdos tratados no ensino do Componente Curricular de Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais, buscou-se desenvolver este projeto com ênfase no uso de metodologias diferenciadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tal forma de trabalho está relacionada a motivação que os discentes apresentam quanto ao uso dessas metodologias e a ligação real entre a teoria e o cotidiano que trazem melhor resultado ao aprendizado dos alunos.

A conexão entre a teoria e a prática através de atividades experimentais no espaço escolar, busca o conhecimento científico, sendo este determinante para o aprendizado efetivo dos educandos. Santana (2011, p.9) afirma que,

[...] a experimentação desempenha um papel fundamental. Além de despertar o interesse dos alunos sobre os assuntos abordados, essas atividades desenvolvem atitudes procedimentais, manipulação de materiais e propiciam situações de investigação, fator basilar na construção do conhecimento científico.

Assim sendo, a experimentação colabora tanto para desafiar os discentes em relação aos conteúdos, quanto na discussão de ideias, manipulação de materiais, interpretação de protocolo, entre outros. Oliveira afirma ainda que:

Nas aulas experimentais, especialmente naquela que os alunos desenvolvem em grupos as atividades propostas, uma série de habilidades e competências são favorecidas: divisão de tarefas, responsabilidade individual e com grupo, negociação de ideias e diretrizes para a solução de problemas. (2010, p. 142)

Desse modo, entende-se que quando essas aulas acontecem em grupo, corroboram para construção de habilidades e competências já que o indivíduo precisa ter responsabilidade por si e por outros; tarefas são divididas e há a discussão de ideias para se chegar a uma solução dos problemas, assim compreende-se a importância desse tipo de aula.

O ensino de Ciências, independentemente da modalidade ou nível, necessita da contínua relação entre a teoria e a prática, enquanto a primeira busca sempre a explicação dos fenômenos ou acontecimentos, a segunda traz de forma concreta a possibilidade de melhor compreender esse universo teórico. No processo escolar não é diferente,

Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autênticas, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade (FORTUNA, 2015, p.65).

A teoria e a prática vão além da materialização da informação, buscando transformar essa informação em conhecimento, é necessário através da ação e reflexão constante da sua prática que a maturidade, criatividade e o pensamento pedagógico aperfeiçoam-se buscando uma qualidade no ensino para a construção significativa na aprendizagem.

As práticas educativas utilizadas em sala de aula ou fora dela são planejadas e executadas de acordo com os conteúdos tratados em cada série, com o objetivo de tornar as aulas mais participativas, ou seja, onde o discente seja o protagonista das atividades de forma a se ter uma maior aproximação e se adquirir o conhecimento através das próprias verificações. Para tanto, seguem três exemplos de metodologias usadas:

Prática sobre a construção de um filtro caseiro.

Objetivo: Compreender como funcionam os filtros caseiros e qual sua importância para o tratamento da água.

Material: Garrafa pet, algodão, tesoura, areia grossa, areia fina e carvão.

Procedimento: Após a exposição do assunto sobre os tipos de filtro e sua importância para o tratamento da água, foi solicitado aos alunos que formassem suas equipes para que entrassem em acordo sobre os materiais que cada um deveria trazer para a realização do experimento na aula seguinte, bem como também que necessitariam realizar registros sobre o material usado, o procedimento a ser efetivado e o resultado. Assim, cada equipe foi direcionada a cantina da escola, onde cortaram as garrafas, realizando um pequeno furo em sua tampa, para encaixarem a parte superior sobre a parte restante, que serviria de suporte e recipiente de coleta. O primeiro material inserido no filtro foi o algodão, depois os alunos foram preenchendo com camadas de carvão, areia fina e por último a areia grossa.

Figura 1 – Filtros caseiros



Fonte e adaptação: Francinéia Carvalho de Oliveira, 2020.

Resultado: Ao término da construção dos filtros caseiros um ou dois alunos de cada equipe fizeram a coleta de água suja nos arredores da escola para isto, utilizaram uma garrafa pet cortada em forma de recipiente. Com a substância em mãos despejaram nos filtros para observar o funcionamento. Ao derramar a água suja no filtro ela passa pela areia grossa que consegue reter partícu-

las grossas, pela areia fina que retém partículas intermediárias, pelo carvão que absorve compostos solúveis e pelo algodão que retém partículas finas. Isso faz com que a água passe por uma limpeza por filtração, saindo mais transparente ao final. Desta forma, cada equipe realizou a construção de um filtro caseiro, e também entregou o relatório sobre a prática robustecendo a assimilação acerca do conteúdo sobre a importância da utilização de filtros para o tratamento da água.

Explicação: Os filtros caseiros são filtros feitos com materiais de baixo custo, que tem por objetivo remover partículas finas e grossas, de uma água suja, por exemplo. O funcionamento se dá pelo derramamento da água suja no filtro que passa pela areia grossa que consegue reter partículas grossas, pela areia fina que retém partículas intermediárias, pelo carvão que absorve compostos solúveis e pelo algodão que retém partículas finas. Isso faz com que a água passe por uma limpeza por filtração, saindo mais transparente ao final.

Prática sobre a construção e utilização de um microscópio caseiro

Objetivo: Aprender a construir um microscópio caseiro para observar microrganismos.

Materiais: 02 copos, 01 caneta a laser, 01 seringa e água poluída.

Procedimento: O experimento de construção de um microscópio caseiro a laser ocorreu com os alunos dos 7º anos para que estes tivessem a oportunidade de consolidar o aprendizado sobre os conteúdos dos reinos Protista e Monera, e também para que visualizassem os seres vivos desses reinos de maneira mais realista do que ocorre com o uso de microscópio eletrônico. Antes da aula prática foram explanados os conteúdos sobre os dois reinos e também descrito sobre o tema microscópio, os tipos e suas funções. Ainda foi solicitado que os próprios alunos pesquisassem sobre a montagem de um microscópio caseiro de acesso mais fácil e barato. Assim sendo, os discentes encheram uma seringa com água poluída, penduraram a seringa entre os dois copos, e emitiram a luz de laser em direção a água.

Resultado: Ao ser marcada a aula de uso do microscópio caseiro os próprios integrantes das equipes se responsabilizaram de montá-los e mostrar o funcionamento para os demais alunos da sala, como visualizado na foto acima, de modo a gerar interesse nos discentes por conseguirem visualizar os microrganismos realizando movimentos, sendo este experimento apresentado posteriormente em uma exposição a outras turmas da escola.

Figura 2 - Microscópio caseiro com laser



Fonte e adaptação: Francinéia Carvalho de Oliveira, 2020.

Explicação: Em água não tratada por processos de filtração ou fervura sabemos que existem muitos microrganismos que podem afetar os seres vivos e causando-lhes doenças. O uso do laser lançado em direção a seringa com água poluída serve para visualizá-los em movimento.

Prática sobre o jogo didático de animais e suas categorias taxonômicas.

Objetivo: Saber organizar os animais em suas categorias taxonômicas.

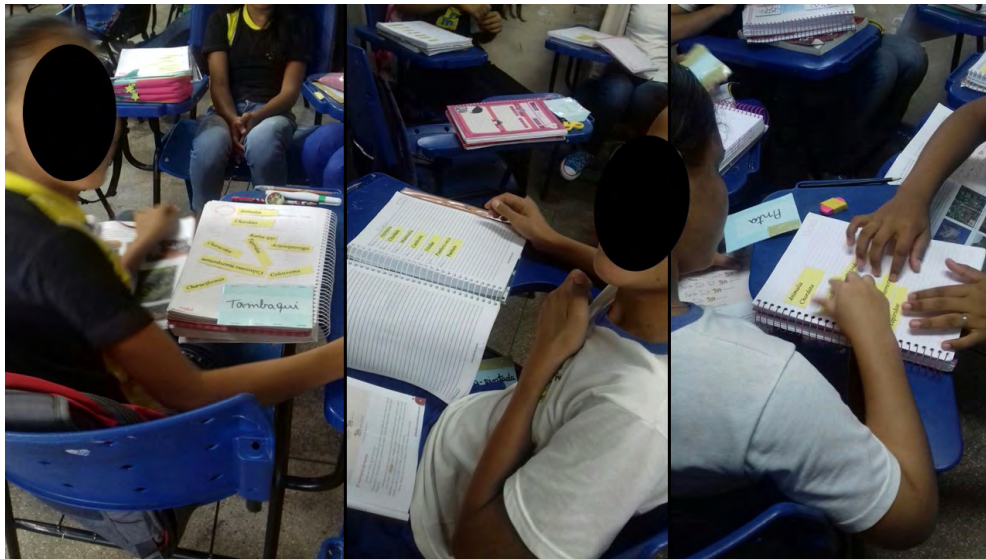
Materiais: Envelope com fichas de nomes de animais regionais e suas categorias taxonômicas e o caderno.

Procedimento: O jogo com animais e suas categorias taxonômicas foi realizado com alunos do 7º ano, para que compreendessem como ocorre a classi-

ficação taxonômica dos seres vivos e a importância de agrupá-los em categorias a fim de estudá-los de acordo com suas características. Antes da realização do jogo, os alunos receberam explicações acerca da temática proposta, e também realizaram atividades para que obtivessem a fundamentação teórica necessária antes da realização do experimento.

Na aula proposta para a realização do jogo, os alunos foram orientados a formarem suas equipes, antes de iniciar, receberam revisão do assunto. Logo após foram entregues a cada equipe 4 envelopes para que organizassem os animais regionais de acordo com suas categorias taxonômicas.

Figura 3 - (Jogo didático sobre taxonomia)



Fonte e adaptação: Francinéia Carvalho de Oliveira, 2020.

Resultado: Os alunos utilizaram seus cadernos para espalharam as fichas e assim visualizá-las, a fim compreender as categorias taxonômicas do animal que lhes foi proposto, para que então pudessem organizá-los em uma sequência correta.

Explicação: Todos os seres vivos estão agrupados em categorias taxonômicas utilizadas para facilitar a identificação dos organismos em qualquer parte do mundo, e a sequência na qual é organizada determina as características presentes em cada ser vivo.

Conclusão

A legislação educacional brasileira em todos seus documentos enfatiza a importância de se trazer para o processo de ensino-aprendizagem a associação entre teoria e prática, de modo a se evidenciar que o conhecimento sistematizado está intrinsecamente envolto com o cotidiano da sociedade. Assim, nota-se que o ensino do Componente Curricular de Ciências tem a possibilidade de desenvolver capacidades envolvidas através das competências e habilidades.

Desta forma, a utilização de metodologias didático-pedagógicas corrobora para facilitar a conexão latente entre teoria e prática tornando a tríade professor-aluno-conhecimento efetiva e cíclica, ao considerar que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo, e ao passo que o docente ensina também está aprendendo e que este aluno também carrega consigo o empirismo que colabora para a comprovação da indissociação entre teoria e prática.

Portanto, é a partir da conexão entre a teoria e a prática que tona-se possível evidenciar a relevância do ensino de Ciências para o viver em sociedade, mediante a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas no contexto da escola pública, mostrando às possibilidades viáveis de baixo custo de forma que os discentes consigam compreender que o componente curricular em questão não está relacionado apenas ao ensino sistematizado, mas que este também faz parte da vida em sociedade e que estes são necessários para o exercício da sua cidadania enquanto principal agente transformador do meio ambiente.

Por resultado, é fundamental avaliar que a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas possui vantagens sobre as aulas exclusivamente de cunho teórico, por proporcionarem maior participação e interação entre o professor e os alunos, contudo, sem esquecer que as aulas teóricas e práticas devem caminhar juntas, onde podemos considerar que elas devem ser consideradas enquanto intrínsecas, levando ao discente a capacidade de pensar e agir racionalmente. Assim,

[...] o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. (PCN, 1997, p.36 e 37)

Para tanto, é essencial que às utilizações de metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas sejam trabalhadas de forma significativa e interativa, utilizando-se de atividades diferenciadas do ensino tradicional, para que ocorra assim a interação teórico-prática de forma mais dinâmica, favorecendo a consolidação do aprendizado dos alunos. Isso foi evidenciado ao longo da pesquisa ao considerar o que a legislação brasileira preconiza acerca do processo de ensino-aprendizagem e a contextualização com a escola pública e posta em prática em diferentes turmas e contextos de ambientes.

Referências

BERNINI, D. S. D.; COSTA NETO, P. L. O.; GARCIA, S.. Objetivos procedimentais, atitudinais e conceituais na avaliação da aprendizagem. **In: Workshops do CBIE**. Rio de Janeiro. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394**. 1996. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf Acesso em: 13 mai. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1997. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 23 abr. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: < em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

FORTUNA, Volnei. A relação da teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, 1(2):64-72, out-dez. 2015.

GALIAN, C.V. A; LOUZANO, P.B.J. Michael Young e o campo do currículo da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, v.40, n.4, p.1109-1124, out-dez. 2014.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012.

SANTANA, Erika. **Ciências (5º ano)**. 3.Ed.-São Paulo: Escala Educacional, 2011- (Coleção conhecer e crescer).

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Daniela Gonçalves Cipriano

José Carlos Moreira de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-1

Introdução

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica embasada em diversos autores que versam sobre a prática docente nas séries iniciais da educação básica e as suas conexões com estudos e pesquisas relacionados à Educação Ambiental, de modo que busca identificar as principais pesquisas produzidas na área da Educação Ambiental, tendo em vista que os problemas ambientais vivenciados na atualidade, em grande medida, surgiram por conta da insuficiência de informação/conteúdos difundidos ao longo da história ou mesmo da sua ausência. De acordo com Medeiros *et al.* (2011) a Educação Ambiental é uma prática pedagógica em que o aluno começa a adquirir conhecimentos sobre as questões ambientais, e desta forma ele começa a apreender o meio ambiente de uma outra forma, e assim preocupa-se com a sua conservação, haja visto a intensidade com que as questões que recortam a dimensão ambiental e ocupam o cotidiano dos diferentes atores sociais na contemporaneidade.

Para Santos (1995) a chamada crise ambiental que vivemos hoje deve provocar uma revisão da teoria e prática de várias disciplinas porque requer uma análise abrangente, holística, de pessoas com diferentes perspectivas e empregos, de acordo com as realidades atuais, através de legítimo trabalho interdisciplinar para dar um passo certo no mundo.

Para Effting (2007):

A Educação Ambiental deve sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. Tendo a clareza que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. Que as demais espécies que existem no planeta merecem nosso respeito. Além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência. E, principalmente, que é necessário planejar o uso e ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é necessário ter condições dignas de moradia, trabalho, transporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais (p. 24).

Desta forma se faz necessário que a Educação Ambiental esteja presente na escola nos anos iniciais do ensino fundamental para que as crianças tenham consciência sobre o assunto desde o início da vida escolar. Do mesmo modo, Santos (2018) relata que a Educação Ambiental no ambiente escolar é essencial para que as crianças adquiram conhecimento e se socializem.

A perspectiva corroborada por Freire (2011) indica que a educação é algo permanente, de carácter contínuo; o saber não é absoluto e deve acontecer na forma de superação; devemos sempre estar nos educando. O conhecimento é adquirido a partir de informações e experiências repassadas.

Sendo a educação um processo contínuo, que deve estar presente em todos os percursos da vida do ser humano, torna-se a escola elemento fundamental na formação social do sujeito, pois é ela quem dá o embasamento teórico para a prática. Nesse sentido Parreira (2019) acrescenta:

A escola é o espaço social onde o aluno dará encadeamento ao seu crescimento social, representando um modelo daquilo que a sociedade deseja e acata, pois, os comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo a formação de cidadãos responsáveis (p. 19).

Parreira (2019) preocupa-se com comportamentos ambientais corretos. Se as crianças têm conhecimentos de práticas corretas de como lidar com as questões ambientais no futuro, essas serão indivíduos conscientes, por isso cada professor, dentro de sua disciplina, deve adaptar os conteúdos para trabalhar a questão do tema: Educação Ambiental.

A contribuição teórica de Parreira (2019) aponta na mesma direção da análise de Santos (2018) que explica como a Educação Ambiental pode ter papel relevante no processo de socialização de conhecimentos, práticas e valores:

A Educação Ambiental educa o ser humano para que ele assuma um papel de liderança na biosfera, tornando o um ser compreensivo, independente e molda o senso crítico em relação ao aumento da produtividade ao evita desperdícios e os danos que por séculos foram causados a natureza a cultura de conservação do meio ambiente é inserida nas escolas por meio de projetos de ensino integrados, que acabam por incentivar os estudantes a construir uma visão da sociedade ambiental correta e assim reforçar o papel do cidadão em relação ao desenvolvimento sustentável (p. 01).

Nesta análise, nota-se que os problemas ambientais vêm de hábitos errados contraídos ao longo dos tempos. Assim a Educação Ambiental deve ter o intuito de criar uma visão ambiental correta, reforçando o papel de cidadãos conscientes. As práticas de ensino da Educação Ambiental têm sido eficazes? Estão proporcionando obtenção de conhecimentos e habilidades capazes de levar a mudanças de atitudes nos educandos e educadores dos anos iniciais do ensino fundamental?

Feito esse preâmbulo, indica-se que o objetivo desta pesquisa, de cunho bibliográfico, pode ser apreendido na tarefa de analisar a relevância prática de ensino da Educação Ambiental nas escolas nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem-se como objetivos específicos: 1) identificar a importância da

Educação Ambiental nas séries iniciais da educação básica; 2) demonstrar conceitos e abordagem sobre a Educação Ambiental como tema transversal e seu surgimento no contexto educacional; 3) especificar como a Educação Ambiental está inserida na Legislação Educacional Brasileira; 4) descrever o cenário e os desafios da prática docente nas séries iniciais da educação básica e suas interfaces com a Educação Ambiental.

O trabalho realizado no âmbito de um curso de formação de professores se justifica pela necessidade de conhecer de que forma vem sendo discutida e implementada a Educação Ambiental a partir das produções teóricas elaboradas a esse respeito, de acordo com Pinto (2012, p. 06): “No Brasil, a Educação Ambiental não apresenta objetivos e metodologias de ação estabelecidas nem nas escolas e nem nas universidades. Os problemas ambientais são debatidos em várias áreas ligadas à comunicação e à educação”.

Considerando-se que a ação humana produz impacto no meio ambiente, apenas através de ações educativas voltadas para a conscientização do sujeito será possível garantir desenvolvimento com sustentabilidade. Nesse sentido Jacobi (2003) defende a importância da Educação Ambiental:

A problemática da sustentabilidade assume neste novo século um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram. O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que o impacto dos humanos sobre o meio ambiente tem tido conseqüências cada vez mais complexas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, pois a necessidade de se introduzir a Educação Ambiental nos diversos graus de ensino é de fundamental importância, pois, ela sensibiliza e forma futuros cidadão (p. 193).

O impacto no meio ambiente se caracteriza pelos problemas gerados pelo homem, desta forma se vê a relevância da introdução da Educação Ambiental no ensino fundamental. A importância de tal abordagem na educação básica, especialmente, pode ser vislumbrada no estudo das interfaces do ensino da Educação Ambiental nas séries da educação básica. Notável ainda que no curso de formação de professores, em que se insere a presente discussão,

veio agregar as reflexões da importância da prática pedagógica do conhecimento *in loco*, bem como a socialização do conhecimento e a potencialização de estudos e pesquisas correlacionados. Na prática pedagógica dos atores sociais envolvidos pode-se inferir que contribuiu com o aprofundamento das questões epistemológicas e/ou empíricas, se considerarmos a importância de investigações sobre esse tema e a adequada compreensão das teorias/teses/discussões com esse recorte e suas implicações.

Metodologia

Para a coleta de dados e análise dos resultados, nesta pesquisa de caráter bibliográfico, realizou-se uma espécie de “estado da arte” que, de acordo com Ferreira (2002, p. 258): “[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...] e em que condições têm sido produzidas certas publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários”. Busca-se realizar um estudo nos contornos de Estado da Arte, que para Minusi *et al.* (2018):

O Estado da Arte é relativo a um assunto deve ter uma visão do todo e pode ser montada por meio de um esquema geral contendo os tópicos mais importantes, pois as fontes são muito amplas e podem trazer ideias de pouco valor ou fazer com que o trabalho perca o foco e sentido (p. 11).

No mesmo artigo Minusi *et al.* (2018) compreendem que o percurso teórico- metodológico desejável ao desenvolver o tema de um trabalho científico deve passar pelo Levantamento Bibliográfico e pela Pesquisa Bibliográfica, os quais proporcionam fontes para o fundamento teórico sobre o assunto. Para o autor, um levantamento bibliográfico “consiste em etapa prévia de qualquer classe de pesquisa científica”. Seguindo o raciocínio, após o levantamento bibliográfico vem a Pesquisa Bibliográfica que se dá pela investigação das fontes pesquisadas.

Nesse trabalho recortou-se a temática da prática docente nas séries iniciais da educação básica e suas interfaces com a Educação Ambiental, por

meio de levantamento de trabalhos acadêmicos com a utilização dos termos da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Trata-se de um levantamento realizado com o seguinte recorte temporal para o estudo: 2003 a 2021. Alguns trabalhos foram fichados com o objetivo de escolher aqueles que mais se identificam com esta proposta de estudo, os quais serão analisados no decorrer da pesquisa.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 155), “A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Para entender melhor sobre a pesquisa bibliográfica e toda a sua abrangência, busca-se, mais uma vez, a opinião de Lakatos e Marconi (2012) traz uma abordagem bem completa e explicativa a seguir:

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (p. 71).

Desta forma, foi definido o tema e em seguida um levantamento bibliográfico foi realizado através de pesquisas na plataforma do *Google Acadêmico*, com as palavras-chave: “Educação Ambiental nas séries iniciais”. Além das pesquisas foram analisados os seguintes livros: I) A Dimensão Ambiental: diálogos entre Educação, Saúde e Meio Ambiente; II) Educação e Mudança, de Paulo Freire; III) Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional, de Dante Henrique Moura; IV) Fundamentos de Metodologia Científica, de Eva M. M. Lakatos; e V) A Questão do meio ambiente: desafios de uma perspectiva transdisciplinar, de Milton Santos. Também foram consultados os seguintes documentos legais, a saber: VI) A Constituição Federal do Brasil;

VII) A PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental e VIII) Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

Da consulta à plataforma *Google Acadêmico* foram indicados 30 documentos relacionados ao tema, tendo sido descartados 07 e aproveitados/analizados os 23 listados a seguir: 1) Educação Ambiental nas séries iniciais; 2) Base Nacional Comum Curricular; 3) A prática dialógica argumentativa nas aulas de educação socioambiental; 4) Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios; 5) Interfaces entre Educação Ambiental crítica e ensino de Ciências; 6) O desafio da Educação Ambiental no contexto escolar; 7) As pesquisas denominadas: “Estado Da Arte”; 8) Educação Ambiental: saberes necessários a práxis educativa docente de uma escola amazônica amapaense; 9) Educação Ambiental na Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores; 10) Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade; 11) Educação Ambiental: desafios e possibilidades no ensino fundamental I nas escolas públicas; 12) A Importância da Educação Ambiental na escola nas séries iniciais; 13) A importância da Educação Ambiental no ambiente escolar; 14) Considerações sobre Estado da Arte, levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica: relações e limites; 15) Educação Ambiental e práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental: enfoques e propostas nos últimos dez anos; 16) Nosso mundo sustentável; 17) Práticas pedagógicas em Educação Ambiental na educação básica: dificuldades e potencialidades da inserção da temática nas escolas; 18) Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo; 19) A importância da Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de Guamaré/RN; 20) Projetos de Educação Ambiental nas redes de ensino estadual e municipal na cidade de Macapá/AP; 21) A Educação Ambiental no contexto escolar como prática participativa; 22) A Educação Ambiental e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais: contribuições para a formação cidadã; e 23) Educação Ambiental na Escola: um estudo da percepção e práticas docentes. Para melhor identificação os artigos estão descritos com em uma tabela com autores e respectivos anos.

***Reflexões e Memórias Docentes e suas Práticas Educacionais:
experiências exitosas da educação básica ao ensino superior***

Nº	Titulo	Autor	Ano
01	Educação Ambiental nas séries iniciais	Angélica Rita de Araujo.	2016
02	Base Nacional Comum Curricular	Brasil.	2018
03	A prática dialógica argumentativa nas aulas de educação socioambiental	Renata Alves de Brito; Gilvaneide Ferreira de Oliveira.	2015
04	Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios	Tania Regina Effting	2007
05	Interfaces entre Educação Ambiental crítica e ensino de Ciências	Maira Rocha Figueira; Sandra Escovedo Selles; Jacqueline Girão Soares de Lima.	2017
06	O desafio da Educação Ambiental no contexto escolar	Rose Fenner.	2015
07	As pesquisas denominadas: “Estado Da Arte”	Norma Ferreira Sandra de Almeida	2002
08	Educação Ambiental: saberes necessários a práxis educativa docente de uma escola amazônica amapaense	Raimunda Kelly Silva Gomes; Luiza Nakayama.	2017
09	Educação Ambiental na Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores.	Reinaldo Gregoldo; José Carlos Moreira Souza; Cícero Batista dos Santos Lima; Cinthia Maria Felicio.	2020
10	Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade.	Pedro Jacobi.	2003
11	Educação Ambiental: desafios e possibilidades no ensino fundamental I nas escolas públicas.	Ailton Cavalcante Machado; Augusto Fachin Terán.	2018
12	A Importância da Educação Ambiental na escola nas séries iniciais.	Aurélia Barbosa de Medeiros; Maria José da Silva Lemes Mendonça; Gláucia Lourenço de Sousa; Itamar Pereira de Oliveira.	2011
13	A importância da Educação Ambiental no ambiente escolar.	Lucelia Granja Mello	2017

14	Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites.	Sandro Gindri Minusi; Augusto Albuquerque Moura; Mateus Lovato Jardim; Marcele H. Ravasio.	2018
15	Educação Ambiental e práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental: enfoques e propostas nos últimos dez anos	Janine Nery Pinto Parreira	2009
16	Nosso mundo sustentável	Tiago da Silva Pinto	2012
17	Práticas pedagógicas em Educação Ambiental na educação básica: dificuldades e potencialidades da inserção da temática nas escolas	Fernanda Shono da Silva Lopes Rezende; Umeri Carlos Bampi.	2017
18	Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo	Bianca Rufino; Cristina Crispim.	2015
19	A importância da Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de Guamaré/RN	Djanine Flávia Souza Santos	2018
20	Projetos de Educação Ambiental nas redes de ensino estadual e municipal na cidade de Macapá/AP	Raullyan Borja Silva; Rosângela de Souza Pimentel Silva; Patrick de Castro Cantuaria; João da Luz Freitas; Raimundo Nonato Picanço Souto; Maryele Ferreira Cantuaria.	2015
21	A Educação Ambiental no contexto escolar como prática participativa	Debora Cinosi Silva	2010
22	A Educação Ambiental e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais: contribuições para a formação cidadã	Dieison Prestes da Silveira; Joselia Cristina Siqueira da Silva; Leonir Lorenzetti	2021
23	Educação Ambiental na Escola: um estudo da percepção e práticas docentes.	Fabiane Tomassini Turella Pedrozo	2021

Todos os 22 documentos estão relacionados ao assunto da prática docente nas séries iniciais da educação básica e suas interfaces na Educação Ambiental. Os manuscritos foram analisados e inseridos no estudo e estão devidamente descritos na bibliografia.

Referencial Teórico

Este estudo se trata de uma pesquisa bibliográfica a qual aborda o tema: “A prática docente nas séries iniciais da educação básica e suas interfaces com a Educação Ambiental”, e tem como objetivo primordial apresentar esclarecimentos e uma discussão sobre o tema que, segundo Gregoldo *et al.* (2020, p. 62) “A Educação Ambiental é tema de relevada importância à formação humana, pois abarca consigo direcionamentos orientados a promover no indivíduo a reflexão acerca de suas ações e dos outros”.

Com intuito de identificar a relevância da pesquisa, o objetivo e o interesse de outros pesquisadores, assim foram selecionadas as obras de Medeiros *et al.* (2011) que trabalha as práticas ambientais voltadas pela qualidade de vida; Rufino e Crispim (2015) que aborda a intensificação dos estudos sobre a Educação Ambiental; Silva (2010) que trabalha o ato de cidadania com o estudo da Educação Ambiental; Jacobi (2003) que trata do desafio da Educação Ambiental e das suas interfaces, com sequência de outros autores.

Nos últimos tempos a questão ambiental vem tendo mais visibilidade e, de acordo com Rufino e Crispim (2015), o impulso da Educação Ambiental só aconteceu no aspecto legal no ano de 1994. Assim a preocupação com as questões ambientais vem se intensificando nas últimas décadas, de acordo com Santos (2018):

A maioria dos problemas ligados a questão ambiental vividos pela sociedade surgiu da ausência de informações e de senso crítico da sociedade em um todo. A educação ambiental educa o ser humano para que ele assuma um papel de direção na biosfera, tornando o um ser compreensivo, independente e molda o senso crítico em relação ao aumento da produtividade ao evita desperdícios e os danos que por séculos

foram causados a natureza a cultura de conservação do meio ambiente é inserida nas escolas por meio de projetos de ensino integrados, que acabam por incentivar os estudantes a construir uma visão da sociedade ambiental correta e assim reforçar o papel do cidadão em relação ao desenvolvimento sustentável (p. 01).

Para Medeiros *et al.* (2011, p. 09) “a Educação Ambiental é um conjunto de práticas e conceitos voltados para a busca da qualidade de vida, com o objetivo de criar diretrizes para auto-sustentabilidade da região”. Outra reflexão trazida por Mello (2017, p. 02), concebe a Educação Ambiental como “[...] um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o meio ambiente a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos”.

Em concordância, Silva (2010) traz em seus registros que o uso do termo Educação Ambiental foi discutido em Paris no ano de 1948, ocasião em que foram discutidas ideias sobre a necessidade de termos um encontro da *União Internacional para a conservação e preservação da natureza*. Também encontramos registros nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 que reforçaram esse tema como uma questão transversal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) descrevem que:

O Brasil, além de ser um dos maiores países do mundo em extensão, possui inúmeros recursos naturais de fundamental importância para todo o planeta: desde ecossistemas importantes como as suas florestas tropicais, o pantanal, o cerrado, os mangues e restingas, até uma grande parte da água doce disponível para o consumo humano. Dono de uma das maiores biodiversidades do mundo, tem ainda uma riqueza cultural vinda da interação entre os diversos grupos étnicos — americanos, africanos, europeus, asiáticos — o que traz contribuições para toda a comunidade. Parte desse patrimônio cultural consiste no conhecimento importantíssimo, mas ainda pouco divulgado, dos ecossistemas locais: seu funcionamento, sua dinâmica e seus recursos (p. 22).

Há uma preocupação evidente de que as crianças se tornem jovens e adultos conscientes que venham a agir com responsabilidade, proporcionando mudanças de comportamentos e atitudes que valorizem todas as riquezas naturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca:

Com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (p. 9).

Para Santos (2018) a Educação Ambiental nos dias atuais nas escolas é essencial para a informação, aprendizado e socialização das crianças, sendo importante que trabalhem com questões ambientais de forma dinâmica e efetiva, visando que as novas gerações tenham mais responsabilidade social. A Educação Ambiental de acordo com a sua importância e as necessidades de ser efetiva Mello (2017) relata que:

O tema deve ser incluído em situações do dia a dia dos alunos, correlacionando o tema ao meio em que vivem, debatendo e trazendo reflexões que visam a estimular o raciocínio e a visão crítica, para que possam disseminar o aprendizado em casa, na escola e na própria vizinhança, para que mais pessoas conheçam a importância das questões ambientais e sustentabilidade (p. 03).

A Educação Ambiental no Brasil passa a ser obrigatória nas escolas a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, a qual destaca em seu artigo 225, inciso VI, que “a Educação Ambiental deverá ser promovida em todos os níveis de ensino” com o desígnio de conscientizar os cidadãos para a preservação e conservação do meio ambiente (BRASIL, 1988, p. 64).

Necessário rever como se dão as práticas na atualidade e determinar como a escola deve trabalhar o conteúdo da Educação Ambiental que de acordo com Santos (2018):

A Educação Ambiental surge com uma função social, na qual a escola tem um papel determinante, pois a escola é um local de relações sociais, onde são estabelecidas ações coletivas. Pode-se inferir que caráter democrático desta instituição tem duas faces diferentes neste campo, a da reprodução e a da participação social (p. 20).

Santos (2018) destaca em sua fala a importância da Educação Ambiental, bem como sua contribuição e referência na função social, determinando a necessidade da conscientização e os valores em relação ao meio ambiente. E nos anos iniciais, quando a criança cria sua personalidade e desenvolve seus valores (BRASIL,1999) a Lei nº 9.795/99, de 27 de abril de 1999, destaca a importância dos valores sociais e as ações das instituições em todas as esferas. A Lei relata em seus art. 1º, 2º e 7º:

Art. 1º: Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 2º: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Art. 7º: A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.

Fenner (2015) relata que a Educação Ambiental deve ser abordada de forma interdisciplinar de acordo com a Lei, mencionando os problemas ambientais, interagindo com a comunidade escolar e assim com compromisso de formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades ambientais. Desta forma se faz necessário uma estrutura pedagógica que refira diretamente à Educação Ambiental que de acordo com Santos (2018):

A Educação Ambiental se insere como uma prática educativa- pedagógica de Gestão escolar, buscando uma estrutura de referência à conscientização ambiental, em seu propósito político, para uma transformação social. A Gestão escolar se responsabiliza por transformar metas e objetivos educacionais em ações, através de um processo político administrativo contextualizado, onde o sentido social da educação é orientado, organizado e colocado em prática (p. 24).

Segundo a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, em seu Art. 10º, “A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada,

contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. A Educação Ambiental, descrita pela legislação ora mencionada, que atesta tal prática como contínua e que deve ser desenvolvida em todos níveis escolares, devido a importância e relevância do tema. Santos (2018) contribui com reflexões, caracterizadas por metas e objetivos que a gestão deve seguir.

A atuação da Educação Ambiental está diretamente relacionada com a cidadania, como formação e exercício desta, proporcionando ao aluno, um novo modo de pensar a relação do homem com o meio ambiente. Esta proposta educativa para a cidadania é um processo de aprendizagem permanente, que valoriza o conhecimento prévio do educando, em suas diferentes formas, e, favorece o desenvolvimento do cidadão com consciência local e global. Pois, a cidadania é construída na relação com o outro, havendo igualdade, quanto aos direitos e deveres, e, diferença, quanto ao contexto sociocultural e ambiental – particular do aluno. Este propósito cidadão da questão ambiental, como dimensão escolar, ainda descortina o sentido democrático da cidadania, na medida em que oferece estruturas referenciais de conhecimento para o pensamento crítico do discente, frente às suas escolhas socioambientais (p. 27).

Mas para Silva *et al.* (2015) há uma necessidade de se questionar a veracidade e vigor dos projetos desenvolvidos pelas escolas, pois os mesmos devem ser agentes transformadores. Desta forma os projetos devem ser muito claros e em sintonia com as metas a serem alcançadas. É importante que se faça essa análise das práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para ministrar as aulas de Educação Ambiental nas escolas, e se os conteúdos das aulas estão sendo eficazes. Sobre as interfaces e prática docente da Educação Ambiental nas séries iniciais da educação básica, Moura (2014) descreve que:

[...] o grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético- político para atuar na direção de sua superação (p.14).

Em concordância com esse teórico, Gomes e Nakayama (2017) abordam que nessa comunicação entre prática docente e Educação Ambiental en-

tra o papel que o docente desempenha na conciliação das estratégias educacionais aptas para mobilizarem a comunidade escolar em função das ações socioambientais. Sobre as interfaces estabelecidas entre a comunicação da prática docente da Educação Ambiental nas séries iniciais da educação básica, Gomes e Nakayama (2017) afirmam que:

[...] a EA está definitivamente incorporada à escola, embora de forma enfraquecida, fragilizada, inspirada ainda por uma concepção única e consensual. No entanto, a formação dos(as) professores(as), junto com outros elementos que atuam no contexto escolar, é parte do processo de incorporação do tema no âmbito curricular, pois, sem que haja uma compreensão das questões ambientais em seus aspectos políticos, ideológicos, culturais, sociais e econômicos, as ações tendem a se tornar descaracterizadas como alternativas para a renovação da prática pedagógica (p. 260).

Os autores Gomes e Nakayama (2017) afirmam também que a Educação Ambiental está na escola, mas que há uma certa necessidade de renovação da prática pedagógica, o que engloba a formação de professores, além de outros elementos. Essa preparação torna o ensino mais efetivo.

Embora, os(as) professores(as) tenham ressaltado que é inevitável o medo da mudança e de implantação de projetos e atividades que insiram a EA em suas práticas educativas, pois as experiências anteriores, em outras escolas, mostraram que é muito trabalhoso e requer tempo para a inserção nas atividades curriculares. Isso mostra que não temos conseguido, por um lado, inserir o tema ambiental no currículo escolar de forma inovadora e, por outro, não temos conseguido potencializar o caráter crítico dos temas ambientais que emergem das contradições da sociedade (p.270).

Para Rezende e Bampi (2017, p. 6): “é um grande desafio superar as formassimplistas e superficiais na inserção da Educação Ambiental na escola, pois condições complexas que permeiam as instituições de ensino público e o trabalho docente geram algumas barreiras”.

Trabalhar a Educação Ambiental exige o uso de metodologias que podem gerar algumas barreiras para os docentes devido à forma acostuada de ministrar as aulas. Faz-se necessário que as atividades envolvam o aluno de forma mais dialogada e participativa. Nesse sentido Gregoldo *et al.* (2020), traz algu-

mas perspectivas:

A Educação Ambiental, é uma das potencialidades que averba princípios orientadores dos fazeres coletivos, de maneira a intermediar a relação ser humano- ambiente em perspectivas sinérgicas, justas e dialógicas, tencionando-se alcançar níveis de melhoramento relacional e, por conseguinte, organizacional e ético. No ambiente educacional, ao se tornar promotora dialógica do questionamento crítico sobre a realidade vivida, em conjunção à completude dos conhecimentos disponíveis no coletivo escolar, pode ser capaz de provocar a incorporação do saber ambiental, como nicho específico que se relacione à materialização dos programas curriculares (p. 84).

A Educação Ambiental tem essa possibilidade de se trabalhar em grupo, podendo melhorar o relacionamento entre os alunos, com a inserção de práticas pedagógicas interativas. Brito e Oliveira (2015) evidenciam o diálogo como interação da Educação Ambiental no ensino na educação básica:

O educador no papel de mediador, ao promover o diálogo instiga o educando a refletir, sobre suas colocações e (re) avalia-las, e neste processo se faz necessário que nesse diálogo sejam postos argumentos que possam sustentar os pontos de vista (ou convergência) que estão sendo colocados. Esses argumentos sendo sólidos pode sinaliza o nível de conhecimento do educando (a), em relação ao que está sendo abordado; ou, sendo os argumentos não sólidos, baseados em hipóteses, pode ser utilizados pelo educador (a), como objeto de pesquisa, ou seja, uma hipótese a ser ou não comprovada (p. 73-74).

O professor deve estar preparado para dialogar com os educandos e esse diálogo pode ser usado como uma ferramenta de ensino. Continuando, Brito e Oliveira (2015) descrevem que:

[...] a prática didático-pedagógica na sala de aula deve favorecer um diálogo, em que os educandos (as) possam se sentir livre para expor pontos de vista, suas convergências, opiniões, visão de mundo, sem medo de serem restringidos, oprimidos por trazerem em algumas vezes confronto para a sala de aula, instituindo assim um ambiente, neste trabalho especificamente a sala de aula, em que possa levar o sujeito a desenvolver sua criticidade em relação ao mundo, refletindo sobre suas ações no meio ambiente, podendo ser este biológico (fauna e flora), ou social, o qual pode contribuir para mudanças significativas, no âmbito local, regional e mundial (p. 74).

Em se tratando do método que as aulas de Educação Ambiental devem ser ministradas, o autor acima relata a contribuição do diálogo e indica que cada região tem suas peculiaridades e que estas devem ser respeitadas.

Rezende e Bampi (2017) relatam que:

As estratégias pedagógicas promovidas pelos docentes evidenciaram o esforço dos professores na implementação da EA. Conhecer como isso tem ocorrido na Educação Básica pode contribuir para o processo de se promover uma EA crítica transformadora e para a superação do distanciamento das necessidades teórico- práticas da inserção da EA no currículo escolar. (p. 6).

Para Jacobi (2003) o grande desafio é desenvolver uma Educação Ambiental crítica e atual, nos níveis formal e informal. Portanto a Educação Ambiental deve ser, além de tudo, uma ação política voltada para a mudança social. Em sua abordagem deve buscar uma visão holística da ação, ligando as pessoas, a natureza e o universo; levando em consideração que os recursos naturais foram se esgotando e que as pessoas são as principais responsáveis pela sua degradação. “A Educação Ambiental quando tratada de maneira transversal pelos professores, favorece o vínculo entre disciplinas e questões consideradas de importância social no cotidiano dos alunos” (FIGUEIRA; SELLES; LIMA, 2017, p. 8).

A Educação Ambiental na escola, segundo Machado e Terán (2018) tem o seguinte sentido:

[...] se Educação Ambiental é enérgica, une a conscientização e sensibilização, a primeira de um processo principalmente lógico e a segunda de um processo perceptivo. Quando unidas, ambas geram algo ainda maior e mais sólido, que é o sentido de pertencimento, algo como uma identidade que se forma e se fixa na própria personalidade dos indivíduos que são tocados por ele. Contudo, apesar da relevância de todos esses objetivos e procedimentos, a EA encontra diversos obstáculos para se concretizar, sobretudo nas escolas públicas, onde problemas antigos já dificultam consideravelmente os processos mais básicos de ensino- aprendizagem (p. 03).

A Educação Ambiental deve ser instruída de maneira sólida e dever ser fixada na personalidade de cada educando, para que os resultados sejam consideráveis no processo de ensino. Complementando, Medeiros *et al.* (2011) trata a Educação Ambiental como uma ferramenta de preservação e conservação ambiental.

A EA se tornou hoje uma ferramenta indispensável no combate à destruição ambiental no qual todos os seres vivos estão inseridos. Professores e alunos tornam-se os principais agentes de transformação e conservação do meio ambiente, pois é na escola onde mais se conversa sobre esse assunto, e tenta melhorar as condições do planeta. Para que se crie uma filosofia conservacionista é necessária que se forme a consciência de que o ambiente não é propriedade individual, mas reconhecê-lo como um lugar de todos, por isso, torna – se necessário cuidar dos recursos que podem prejudicar a si mesmo e ao próximo, por exemplo, os bens públicos, feitos de materiais retirados da natureza, e o meio ambiente (p. 08).

O professor, de acordo com Machado e Terán (2018, p. 03) “[...] deve trabalhar a Educação Ambiental de forma linear e gradual, isto é, fazendo inúmeras atividades sobre a realidade local e somente dias depois passar para as atividades com temas a nível global”. Araujo (2016) ressalta a necessidade de engajamento de toda a comunidade escolar na Educação Ambiental, objetivando a construção de uma compreensão do tema por parte dos estudantes, possibilitando a formação de uma sociedade ambientalmente correta:

A EA, enquanto tema transversal, pode se constituir num espaço revigorado da prática pedagógica e da vida escolar. E para que esse trabalho possa atingir a plenitude é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida, se engaje e modifique hábitos e culturas que levam a degradação ambiental. A escola deve, ao longo das séries do ensino fundamental, oferecer meios efetivos para que os alunos possam compreender os fatos naturais e humanos envolvidos nessa temática, contribuindo para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e justa (p. 02).

Medeiros *et al.* (2011) relatam que a escola deve trabalhar a Educação ambiental de forma lúdica, o que requer muita técnica e mudança de comportamento, sendo que deve ser voltada para a procura da qualidade de vida e a autossustentabilidade. Continuando, Medeiros descreve que:

Os professores, devido a sua posição de líderes podem contribuir com o aprendizado sobre o meio ambiente desde as séries iniciais despertando no alunado o gosto e a paixão pela natureza, assim se consegue desenvolver as habilidades de observar, analisar, comparar, criticar, criar, recriar e elaborar. Portanto, no início da vivência escolar deve-se despertar na criança, através das aulas teóricas e práticas do ensino de ciências o gosto pela educação ambiental (p. 09).

Para Silveira, Silva e Lorenzetti (2021, p. 47): “A Educação Ambiental, sendo uma forma de intervenção na sociedade, precisa ser abordada nos mais diversos níveis de ensino, debatendo questões sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais”. Na mesma perspectiva, Jacobi (2003) relata que a educação ambiental é parte integrante da cidadania holística, associada a uma nova forma de relação homem - natureza cuja dimensão cotidiana leva a vê-la como soma de práticas e, portanto, a dimensão de compreendê-la que se estende à sociedade como um todo. A Educação Ambiental não pode ser considerada como uma mera tarefa de casa, precisa ser engajada em projetos e campanhas com uma aproximação da realidade e vivência da busca da qualidade de vida da população.

Medeiros *et al.* (2011) ressaltam que a educação tem a capacidade de promover valores, não sendo apenas uma forma de prestar informações, mas também uma forma de transformação de sujeitos, influenciando na postura das pessoas diante do mundo. Com isso deve-se despertar a habilidade com mais colaboração e menos concorrência, a expectativa é a salvação do meio ambiente, e não a destruição do nosso mundo.

O meio ambiente necessita de cuidados e a Educação Ambiental precisa ser efetiva quanto à forma que deve ser ministrada, visando mudanças culturais. Nesse sentido, Araujo (2016) trata a questão de forma sucinta:

A Educação Ambiental deve ser trabalhada partindo-se de projetos práticos, reais, criativos e simples que envolvam a escola, alunos, professores, pais e comunidade. As atividades com temas de EA devem ser trabalhadas diariamente, pois por meio de pequenos gestos de cuidado com o meio ambiente, podemos promover a transformação da cultura do consumismo, do individualismo e do descaso em ações de integração, preservação e consumo consciente que podem salvar o planeta para as gerações futuras (p. 03-04).

Desta forma, com simples atos e promovendo a cidadania, as futuras gerações terão um ambiente sustentável e uma melhor qualidade de vida. As atividades direcionadas à Educação Ambiental devem ser constantes, com métodos de integração dos alunos em grupos, conscientizando-os sobre o equilíbrio ambiental e a necessidade de um planeta sustentável. Medeiros *et al.* (2011) contribui com a seguinte observação:

Através da Educação Ambiental é que se chegará ao desenvolvimento sustentável, e se perceberá que é possível haver a proteção ambiental lado a lado com o desenvolvimento. Superando-se o analfabetismo ambiental, percebe-se que não é necessária a dilapidação dos recursos naturais para haver desenvolvimento, e que deve haver respeito ao meio e que este é finito. Portanto para se ter um ambiente desejado é necessário que o indivíduo aprenda a sobreviver bem com o meio ambiente, equilibrando as suas necessidades de modo que não venham lhe faltar subsídios no futuro. Um local onde todos os indivíduos se preocupam com a limpeza, descartando o lixo no recipiente correto para reutilização do mesmo para o mundo, ou seja, você usa descarta e empresas responsáveis reciclam e outro indivíduo usa descarta e começa o ciclo novamente (p. 15).

Nas declarações deste autor é possível cuidar do meio ambiente juntamente com o desenvolvimento globalizado. Deve-se ensinar as crianças que a população pode e deve viver em equilíbrio. A Educação Ambiental nas escolas, de acordo com Medeiros *et al.* (2011) contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões e agir dentro das realidades dos contextos sociais de forma comprometida com o bem-estar da vida, e da sociedade. Portanto é importante que, além de informações e conceitos, a escola esteja disposta a trabalhar com a formação de atitudes, valores e ações práticas para que os alunos aprendam a amar, respeitar a natureza e proteger o meio ambiente.

Para Machado e Terán (2018):

Ao possibilitar aos alunos a oportunidade de se tornarem seres conscientes e sensibilizados a essa nova perspectiva frente ao meio ambiente, eles poderão se tornar educadores ambientais além dos muros da escola, influenciando novas práticas e olhares em suas casas, seus círculos de amigos e em sua comunidade. E assim, refletindo sobre nossas escolas e atitudes individuais e coletivas, tanto alunos como professores poderão

pensar em novas possibilidades para materializar a educação ambiental, entendendo que para mudar o mundo, primeiro é preciso mudar a si mesmo (p. 13).

O autor elucida a necessidade dos alunos transmitirem além da escola o que aprenderam, possibilitando que as famílias também tenham conhecimento sobre as questões ambientais. Mello (2017) aponta a Educação Ambiental como instrumento disseminador de conhecimentos e formador de pessoas críticas e conscientes:

A Educação Ambiental mostra-se um instrumento permanente e modificador, visando melhorar a relação do homem com a natureza, promovendo reflexões acerca dos problemas ambientais e mostrando que a qualidade de vida e as futuras gerações dependem de um desenvolvimento sustentável. Portanto, o espaço escolar se torna um local adequado para a aprendizagem e disseminação de conhecimentos sobre o meio ambiente, formando pessoas críticas e conscientes dos diversos problemas ambientais, capazes de cooperar com a preservação do meio ambiente (p. 05).

A Educação Ambiental deve ser de forma permanente, mudando conceitos, criando hábitos sustentáveis e formando cidadãos conscientes, capazes de criar alternativas de preservação, e meios para um mundo sustentável. Para Tomassini (2021):

A Educação Ambiental poder ser entendida como uma práxis educativa que possibilite construir uma práxis socioambiental, ampliando o foco do sistema educacional para relacionar as ações culturais do ambiente e relacionar estas ações dentro da área da educação. Por isso, é importante compreendermos os seus processos históricos de diferenciação dos campos sociais e de seu desenvolvimento no interior da sociedade, para assim, podermos compreender a ação presente e a construção futura (p.23).

A Educação Ambiental vem com intuito de promover o indivíduo sobre a relevância de suas ações relacionadas aos cuidados com o meio ambiente. Essa questão vem sendo intensificada nos últimos tempos e existem várias interfaces estabelecidas na prática docente da Educação Ambiental nas séries iniciais da educação básica. Essas, segundo autores, discutem a efetividade da Educação Ambiental incorporada de forma frágil nas escolas. Outros fatores

relevantes discutidos são a necessidade de renovação da prática pedagógica e o medo da implantação de projetos e atividades sobre a Educação Ambiental. A Educação Ambiental deve potencializar de forma crítica os temas ambientais, e o maior desafio é superar a forma simplista como vem sendo inserida na escola.

A Educação Ambiental contribui para mudanças significativas, se ministrada de forma crítica e enérgica, visando uma mudança social significativa, no combate à destruição ambiental, mas para isso é necessário ir superando os obstáculos que dificultam as metodologias mais básicas do ensino-aprendizagem. A Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma lúdica, tratando as questões sociais, e possibilitando despertar a curiosidade dos educandos.

Considerações Finais

Ao considerar o atual mundo globalizado, que experimenta um acentuado crescimento urbano, com impactos nos arranjos ambientais, com repercussões nas práticas escolares notabilizadas, por exemplo, no contato cada vez mais reduzido que as crianças da educação básica e também os jovens e adultos de outras etapas têm com áreas verdes. É possível identificar, por esta análise, a importância da Educação Ambiental nas escolas, sendo uma preparação para cidadãos conscientes em frente às questões ambientais, assim as frequentes agressões no meio ambiente em nosso planeta serão evitadas.

A Educação Ambiental está inserida na legislação educacional brasileira, mas ainda precisa ser fortalecida. Vem sendo construído, de forma habitual, no ambiente escolar, o que provoca o questionamento se há professores com formação adequada, pois as ações são desenvolvidas de forma isoladas. Ainda que conste em todos os documentos como tema transversal, precisa ser mais valorizada, é necessário avaliar as práticas e dar mais valor a esta importante relação homem/natureza, que é tão discutida, mas não é valorizada.

O estudo do meio ambiente vem com uma definição de tornar os alunos cidadãos críticos e conscientes, mas da forma que este tema vem sendo tratado

será possível alcançar esse objetivo? É um fator que pode modificar a forma de vida futura, por isso acredita-se que seja necessário prover uma reflexão mais efetiva acerca dos problemas ambientais da atualidade.

Só através de uma Educação Ambiental efetiva se chegará a um desenvolvimento sustentável, superando um analfabetismo ambiental, evitando a dilapidação dos nossos recursos ambientais e o esgotamento dos recursos naturais, para uma possível construção de uma sociedade ambientalmente correta.

A pesquisa encontrou relevância na discussão das práticas pedagógicas, nas incertezas dos métodos de ensino, nas dificuldades de se desenvolverem habilidades críticas e analíticas dos educandos e também falta um engajamento em projetos e campanhas com objetivo de aproximação da realidade na busca de uma melhor qualidade de vida para as futuras populações. Seria importante um trabalho empírico com coleta de dados numa realidade escolar, com a necessidade de confrontar os recortes teóricos com a prática do ensino da Educação Ambiental.

Referências

ARAUJO, Angélica Rita de. **Educação Ambiental Nas Séries Iniciais**. Monte Carmelo, MG. 2016. Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-ploads/2016/06/ANGELICA-RITARESEstendido.pdf>. Acesso em: 28/03/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 16/08/2018.

BRASIL. Lei nº 9.795: **PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental**. Presidência da República. Brasília, DF. 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Meio Ambiente. Brasília. DF. 1997.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRITO, Renata Alves. de; OLIVEIRA, Gilvaneide. Ferreira de. A prática dialógica argumentativa nas aulas de educação socioambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Dossiê Educação Ambiental, edição especial, p. 71-83, 2015.

EFFTING, Tania Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – Unioeste. Campus De Marechal Cândido Rondon. Marechal Cândido Rondon. 2007.

FENNER, Rose. O Desafio da Educação Ambiental No Contexto Escolar. UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista** v. 1, n. 1. nov. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FIGUEIRA, Maira Rocha; SELLES, Sandra Escovedo; LIMA, Jacqueline Girão Soares de. **Interfaces entre Educação Ambiental crítica e ensino de Ciências**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1154-1.pdf>. Acesso em: 28/04/2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 41ª ed. Editora: Paz e Terra. 2011.

GOMES, Raimunda Kelly Silva; NAKAYAMA, Luiza. Educação Ambiental: saberes necessários a práxis educativa docente de uma escola amazônica amapaense. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 257-273, out./dez. 2017.

GREGOLDO, Reinaldo; SOUZA, José Carlos Moreira; LIMA, Cícero Batista dos Santos; FELICIO, Cinthia Maria. **Educação Ambiental na Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores - Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)**. Kelps. Goiania – GO, 2020.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Caderno de Pesquisa** n.118 São Paulo. Mar. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742003000100008. Acesso em: 28/04/2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Ailton Cavalcante; TERÁN, Augusto Fachin. Educação Ambiental: Desafios e Possibilidades no Ensino Fundamental I Nas Escolas Públicas. **Revistaea**, v. XVII, n.66, Manaus, 2018. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3522>. Acesso em: 29/03/2022.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de; MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes; SOUSA, Gláucia Lourenço de; OLIVEIRA, Itamar Pereira de. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em: <https://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 28/03/2022.

MELLO, Lucelia Granja. A importância da Educação Ambiental no ambiente escolar. **EcoDebate**. 2017. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2017/03/14/importancia-da-educacao-ambiental-no-ambiente-escolar-artigo-de-lucelia-granja-de-mello/> Acesso em: 12/04/2022.

MINUSI, Sandro Gindri; MOURA, Augusto Albuquerque; JARDIM, Mateus Lovato Gomes; RAVASIO, Marcele Homrich. Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária**.v.09, ed. 2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/consideracoes>. Acesso em: 19/04/2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. 1ª edição Curitiba. IFPR, 2014.

PARREIRA, Janine Nery Pinto. **Educação Ambiental E Práticas Pedagógicas Nos Anos Finais do Ensino Fundamental**: Enfoques E Propostas Nos Últimos Dez Anos. Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia. Cruz das Almas – BA,2019.

PINTO, Tiago da Silva. **Nosso Mundo Sustentável**. Projeto de Educação Ambiental. Grupo pro-Educar. 2012.

REZENDE, Fernanda Shono da Silva Lopes; BAMPI, Umeri Carlos. Práticas Pedagógicas Em Educação Ambiental Na Educação Básica: Dificuldades e Potencialidades da Inserção da Temática Nas Escolas. **Unemat**. 2017. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3597>. Acesso em:29/04/2022.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. Breve Resgate Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo. IBEAS – Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais. **VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Porto Alegre/RS** – 23 a 26/11/2015. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VII-069.pdf>. Acesso em: 13/04/2022.

SANTOS, Djanine Flávia Souza. A importância da educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de Guamaré/RN. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45876>. Acesso em: 14/04/2022.

SANTOS, Milton. **A questão do meio ambiente: desafios para construção de uma perspectiva transdisciplinar**. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense. Madrid, 1995.

SILVA, Raullyan Borja; SILVA, Lima. Rosângela de Souza Pimentel; CANTUARIA, Patrick de Castro; FREITAS, João da Luz; SOUTO, Raimundo Nonato Picanço; CANTUARIA, Maryele Ferreira. Projetos de educação ambiental nas redes de ensino estadual e municipal na cidade de Macapá. **BIOTA AMAZONIA**. v. 5, n. 4, p. 102-109, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/biota>. Acesso em: 26/04/2021.

SILVA, Debora Cinosi. **A Educação Ambiental no Contexto Escolar: Como prática participativa**. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

SILVEIRA, Dieison Prestes da; SILVA, Joselia Cristina Siqueira da; LORENZETTI, Leonir. A Educação Ambiental e o Ensino De Ciências nos Anos Iniciais: Contribuições para a Formação Cidadã. **VIDYA**, v. 41, n. 2, p. 41-59, jul./dez., 2021.

TOMASSINI, Fabiane Turella Pedrozo. **Educação Ambiental na Escola: Um Estudo da Percepção e Práticas Docentes**. Universidade Federal da Fronteira Sul. ERECHIM/RS 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4966/1/TOMASSINI.pdf>. Acesso em: 03/05/2022.

CAPÍTULO 3

ECOS DA ESCOLA: TRILHAS DE APROFUNDAMENTO, ESFACELAMENTO CURRICULAR E RESISTÊNCIA¹

Edinei Marcos Grison

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-2

Introdução

Neste estudo, apresentamos um relato de experiência sobre a implementação de Itinerários Formativos (IF) em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) em uma escola piloto do Novo Ensino Médio (NEM) no Oeste Catarinense.

Os objetivos propostos são: i) contextualizar o cenário problemático da implementação do NEM em Santa Catarina, a partir das experiências de professores-pesquisadores em CHSA; ii) descrever experiências de enfrentamento e resistência curricular, a partir da implementação de IF em CHSA em uma escola- piloto do NEM no Oeste catarinense; iii) refletir sobre o esfacelamento curricular imposto, buscando sustentações para as experiências de resistência de professores e alunos.

Destacamos como elementos justificadores deste relato de experiência, o processo de resistência dos professores atuantes nos IF descritos neste estudo. Esse processo dependia, inicialmente, da organização extraescolar

¹Uma versão reduzida deste estudo foi publicada no Caderno de Resumos II do Colóquio do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE/UFFS), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul disponível em: <https://sites.google.com/view/gpete/sobre-o-gpete>

de um grupo de estudos com características voluntárias para análise dos documentos oficiais de Santa Catarina (2021; 2022). Nesse mesmo contexto, não existiram espaços organizados para estudo sistemático, arenas de diálogo, posições e contraposições criadas nas escolas, nem mesmo grupos de trabalho, que foram enfraquecidos pelo distanciamento social exigido pelo contexto pandêmico. Diversas gestões e coordenações pedagógicas repuseram os cadernos de implementação e se tornaram os “principais parceiros do território-rede”, que, em parte, possuem o ônus do esfacelamento curricular catarinense.

Os encaminhamentos metodológicos compreendem o estudo dos documentos oficiais de Santa Catarina (2021; 2021a) em conexão com referenciais teóricos que potencializam a pesquisa-ação, a partir de Tripp (2005), na constituição do professor como investigador, conforme Andreis (2012; 2013). Destacamos também que a proletarização, a profissionalização dos professores e a autonomia perdida, segundo Contreras (2002), são pontos de interseção nos estudos sobre o cenário problemático da implementação do NEM em Santa Catarina e as experiências de enfrentamento e resistência curricular, a partir da implementação de IF.

A parte empírica deste relato de experiência foi realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, apresentado aos estudantes de forma impressa, com o objetivo de compreender os desdobramentos da reforma do NEM em SC no contexto da prática e verificar sua materialidade. O questionário foi organizado com duas questões abertas para que os estudantes que cursaram a Trilha de Aprofundamento da área de CHSA no ano de 2022 pudessem registrar suas impressões e experiências.

A partir do lugar de fala dos estudantes, buscamos compreender os impactos e o esfacelamento curricular, bem como os processos de resistência por parte dos professores. Devido ao limite de espaço, optamos por transcrever seis respostas de três alunos, apontando os aspectos positivos e negativos decor-

rentes da Reforma do Ensino Médio catarinense. Futuros estudos mais amplos trarão novos elementos concretos para complementar os apresentados aqui.

Os estudos e análises realizados até o momento sinalizam um cenário problemático e caótico nos diversos contextos escolares (político, administrativo e pedagógico). No processo de implementação e condução da política educacional do NEM, ficou evidente como os agentes do setor privado, como institutos filantrópicos (Ayrton Senna, Iungo e outros), criaram um amplo espectro sem fins lucrativos sob a égide do “Todos pela Educação” e promoveram interferências na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Assim, há a indução de diversas parcerias entre o Estado e o setor privado, favorecendo a aproximação do movimento empresarial (Todos pela Educação), tornando-se clientes do Estado ao ofertar produtos no Guia de Tecnologia, conforme Bernardi, Rossi e Uczak (2014), e definindo as estruturas educacionais político-pedagógicas nas escolas.

Além desta conjuntura política e econômica, a educação pública tem tido contato com diversas “pedagogias hegemônicas”, das quais a “pedagogia das competências” tem implementado a pragmática do “aprender a aprender”, de acordo com Duarte (2001; 2001a; 2010), pelo desenvolvimento de competências, habilidades e *soft skills*. Assim sendo, a implementação do NEM pode representar um estreito curso reformista empresarial na educação brasileira, como aponta Freitas (2018), produzindo sujeitos neoliberais, como também definem Dardot e Laval (2016) e Laval (2019), a serviço do setor empresarial.

Memórias do Enfrentamento/Resistência Curricular no Novo Ensino Médio Catarinense: uma experiência em curso

Com o intuito de descrever experiências de enfrentamento e resistência curricular a partir da implementação dos IF em CHSA, destacamos a (re)construção do currículo de dois IF, a saber: i) Mundos do Trabalho no Território Catarinense e ii) Observatório de Saúde Pública. No ano de 2022, a unidade

escolar em questão ofertou o primeiro IF em CHSA, a saber: Mundos do Trabalho no Território Catarinense, que será o tema deste estudo.

A oferta deste itinerário seguiu uma consulta prévia aos professores (organização do corpo docente do itinerário) da área de CHSA e, posteriormente, aos estudantes das turmas aptas a cursar este componente. O primeiro impacto mais saliente percebido pelos professores foi a redução compulsória da quantidade de aulas dos componentes de humanidades na Formação Geral Básica (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e a inexistência do planejamento integrado coletivo entre as disciplinas da área do conhecimento, condição *sine qua non* para a implementação do IF no currículo escolar.

Já por parte dos estudantes, além da perceptível redução compulsória da quantidade de aulas dos componentes de humanidades na Formação Geral Básica (FGB), novos componentes curriculares aplicados ao IF passaram a fazer parte do cotidiano escolar e formativo dos estudantes e professores. Dessa forma, Filosofia, Geografia, História e Sociologia passaram a ser ensinadas como disciplinas aplicadas aos Mundos do Trabalho em Santa Catarina. Destacam-se as inexistentes e, quando muito, incipientes formações pedagógicas para a implementação dos IF oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). A estratégia utilizada pela SED/SC em parte das escolas-piloto tem sido o recurso estrutural de implementação, reforçado pela posição de que as escolas, orientadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), teriam total liberdade e conhecimento de suas realidades locais, conduzindo diversas versões de implementação do ensino médio no estado catarinense.

A combinação de IF construídos sob a orientação de consultores externos, além da participação de apenas 254 professores, não possibilitou e garantiu a apropriação da parte flexível do currículo, pois a opção da SED/SC sobre a formação continuada para o NEM se deu por meio da plataformização, ou seja, sem uma formação direta na escola, cabendo ao professor buscar de modo individual opções alternativas às formações para compreender essa nova arquitetura curricular.

Diante disso, as pífias formações para as implementações resultaram em uma experiência negativa e desgastante por parte dos estudantes e professores na primeira experiência semestral de 2022. Expressões como “cansativa”, “repetitiva”, “desnecessária” e “chata” tornaram-se corriqueiras na fala e na avaliação dos estudantes e professores.

O principal motivo de desgosto foi a inexistência de uma formação curricular rigorosa que definisse as unidades temáticas e os objetos do conhecimento de cada componente e seus lugares no IF, esvaziando o currículo.

Assim, a sequência de ações que impuseram a política da reforma sobre as realidades escolares produziu esfacelamentos curriculares, conforme uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE/SC) (2023), que evidenciou elementos decorrentes da reforma e que corroboram com os relatos presentes na escola em estudo, tais como:

1. A inexistência de registros da participação dos professores da rede estadual de ensino (escolas-piloto) em formações sobre a formação curricular, carga horária ou formação para o exercício nos componentes que formam os IF.
2. A progressiva redução da carga horária da FGB para a implementação das disciplinas que formam os IF.
3. A ausência de formações específicas, materiais de qualidade e orientações pedagógicas nas escolas e nas CREs.
4. A presença de uma sistemática pífia quanto à formação continuada de professores, coordenada pelo Instituto Iungo (responsável pela implementação do léxico reformista que desconstruiu a heterogeneidade e a autonomia pedagógica).
5. A aceleração da implementação das reformas curriculares e políticas para o ensino médio estadual durante a pandemia de Covid-19, o que resultou em diversos fracassos curriculares.

6. A ausência de um estudo sério e criterioso realizado pela SED/SC sobre os perfis dos estudantes das diversas regiões catarinenses para a implementação adequada, coerente e justificada dos IF.
7. A baixa adesão dos docentes efetivos nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, como professores, nas Trilhas de Aprofundamento.
8. A inconsistente programação conceitual e temática entre as disciplinas que formam o IF.
9. A ausência de uma formação continuada que possibilitasse a gestão dos conceitos centrais de cada disciplina e das áreas que formam as unidades temáticas do IF.
10. A ausência de laboratórios de CHSA para pesquisas, análises e organizações, além do ambiente da sala de aula.
11. A ausência de recursos para saídas a campo e viagens de estudos.
12. A ausência da garantia jurídica do planejamento coletivo remunerado por área de ensino, substancial à prática docente.

Diante desses tópicos, destacamos algumas práticas de resistência e sustentações em experiências relevantes de alguns profissionais na realidade observada, a saber:

1. O empenho de professores e pesquisadores que frequentam a academia/universidade ou grupos ativos de pesquisa.
2. As escolas-piloto, que possuíam professores-pesquisadores que puderam organizar um currículo com clareza conceitual e temática para cada disciplina que fundamenta o IF.
3. A busca ativa em bibliotecas universitárias de referenciais especializados sobre as temáticas do mundo do trabalho, estudadas nos diferentes componentes curriculares do IF.
4. A participação em eventos acadêmicos em diversas instituições de ensino com vistas à qualificação da formação, sob uma perspectiva continuada.

O que dizem os alunos sobre as trilhas de aprofundamento e o esfacelamento curricular?

Para o estudante 1: “No início do ano, os professores não tinham uma orientação sobre os conteúdos e havia falta de organização. Não possuíam material de apoio. Os mesmos conteúdos eram passados por dois ou mais professores devido à falta de orientação. Não foi explicado para os alunos e professores o que seriam essas novas trilhas de aprofundamento.”

Para o estudante 2: “Sinceramente, a trilha não foi boa, pois as aulas eram bem vagas. Levamos em conta que os professores também estavam aprendendo a lidar com as aulas da trilha.”

Já para o estudante 3: “Não havia organização dos conteúdos. Era notável a falta de orientação dos professores sobre a trilha. Não havia material decente, o que dificultava o andamento das aulas. Pela falta de organização nos conteúdos, muitas vezes eles se chocavam, e o mesmo conteúdo era aplicado pelo menos três vezes. Levamos um choque, pois não explicaram como funcionaria a trilha para os alunos e, ainda menos, para os professores. Nos primeiros momentos, o conteúdo era ‘jogado’. Em alguns conteúdos, não havia foco, por serem assuntos de grande amplitude. Muitas coisas que poderiam ser trabalhadas acabaram ficando dispersas.”

Assim, o esfacelamento curricular foi implementado concomitantemente pela ausência de gestão do processo de ensino-aprendizagem e dos conceitos estruturantes de cada disciplina (havia falta de organização e orientação dos professores) e pelo apoio pedagógico inadequado (ausência de material de apoio). Portanto, o trabalho pedagógico não assumiu significância para os estudantes questionados (as aulas eram bem vagas).

O que dizem os alunos sobre as trilhas de aprofundamento e os processos de resistência pedagógica deles e dos professores?

Para o estudante 1: “A trilha Mundos do Trabalho possui diversos pontos positivos. Entre eles, destaco o aprofundamento em Ciências Políticas. Parti-

cularmente, foi a disciplina da trilha que eu mais gostei. Também vale lembrar que os filósofos abordados (Hobbes, Locke e Rousseau) renderam aulas muito proveitosas.”

Para o estudante 2: “Alguns professores se dedicavam nas aulas. Ampliaram nossos conhecimentos. Na disciplina de Filosofia, aprendemos a fazer pesquisas acadêmicas e aprofundamos conhecimentos. Novas perspectivas foram oportunizadas pela trilha de aprofundamento. Tivemos o estímulo do pensamento crítico.”

Já para o estudante 3: “Tive a oportunidade de conhecer novos campos do conhecimento. Aprendi a fazer pesquisas e a escrever trabalhos com uma linguagem acadêmica. Expandi minha compreensão nas Ciências Humanas. Fui estimulado ao pensamento crítico no trato de determinados assuntos.”

Conclusão

Se, em diversos momentos, as Trilhas de Aprofundamento acumularam dificuldades, inconsistências e evidentes problemas de ordem estrutural, conclui-se que, em alguns momentos, a escola foi constituída por professores-pesquisadores, como aponta Andreis (2012; 2013). Estes discutiam a ação e as práticas rotineiras, conforme Tripp (2005), dialogando com a universidade sobre o que alunos e professores aprenderam, aprofundando, ampliando e pesquisando a autonomia perdida, identificada por Contreras (2002).

Cabe destacar que, quando bem utilizadas e estruturadas por professores-pesquisadores atentos às suas ações pedagógicas, as Trilhas de Aprofundamento foram espaços de enfrentamento, resistência, conhecimento e empoderamento crítico.

Em suma, o trabalho na escola, como espaço de constituição do ser professor, passa pela tarefa de escrever como uma investigação sobre a própria atuação e as diversas relações com as políticas e as instituições.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. O professor pesquisador no diálogo entre escola e universidade. **Interfaces: Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, 2014.

ANDREIS, Adriana Maria. A constituição do professor: o escrito como investigação sobre sua atuação. **Revista Investigação na Escola**, v. 81, 2013.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. UCZAK, Lucia Hugo. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001a.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, Christian **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1**: disposições gerais. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3: portfólio de trilhas de aprofundamento.** Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. PARECER CEE/SC Nº 040 APROVADO EM 09/03/2021 (Resolução CEE/SC nº 004/2021). **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para conhecimento, análise e parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC).** Florianópolis. 2021.

SANTA CATARINA. **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 1 - Disposições gerais. Disponível em:< <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>>. Acesso em: 14/08/2021.

SANTA CATARINA. **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 2 - Disposições gerais. Disponível em:<<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>>. Acesso em: 14/08/2021.

SANTA CATARINA. **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 3 - Disposições gerais. Disponível em:<<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2067-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-3/file>>. Acesso em: 14/08/2021.

SANTA CATARINA. **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 4 - Disposições gerais. Disponível em:<<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2070-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-portfolio-de-componentes-eletivos-da-rede/file>>. Acesso em: 14/08/2021.

SANTA CATARINA. **Pesquisa: Impactos da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.** Florianópolis: Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública do Ensino do Estado de Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/files/1081/Minuta%20Relat%C3%B3rio%20de%20Pesquisa%20Sinte-%20NEMSC%20-%202018-05-2023.pdf> Acesso em: 14/08/2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, 2005.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVA E TEMPO: EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gusmão Freitas Amorim

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-3

Introdução

Retomo neste espaço reflexão iniciada em 2015, por ocasião do XII Congresso Nacional de Educação (Educere)¹, sobre o uso da narrativa histórica como metodologia de ensino em determinado momento de minha experiência docente — sobretudo entre os anos de 2005 e 2009. Como manejei em sala de aula a exposição oral de conteúdos e, em particular, um dos elementos básicos da estrutura de qualquer narrativa, seja literária ou histórica, escrita ou oral: o *tempo*. Este que, histórico, cronológico e/ou psicológico, além de importante para o desenvolvimento do enredo, é fundamental para a compreensão de qualquer processo histórico.

Leciono desde o ano de 2002, pouco antes de ingressar na Licenciatura em História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Quixadá-CE. No início, envolto no “choque de realidade” ao qual se refere Maurice Tardif (2012), confesso o desapontamento com minha prática de ensino. A desenvoltura no ato de narrar, recurso metodológico mais disponível, não agradava aos estudantes, fato que acarretava, sobretudo, muita dispersão e indisciplina.

¹ O presente capítulo é uma releitura do relato de experiência intitulado *Narrativa e tempo nas aulas de história de um professor do Ensino Fundamental*, apresentado no Educere de 2015.

O passo inicial da reflexão que aqui empreendo é um artigo intitulado *O Tempo (histórico) nas aulas de História do Fundamental II*, produzido na disciplina Pesquisa e Ensino de História do curso de Especialização em Perspectivas e Abordagens da História (2009–2011)². Nele analisei algumas de minhas aulas, com base em minha experiência, mas também dos meus planos diários. Tentei perceber como trabalhava especificamente com a categoria *tempo*, de fundamental importância no processo de pesquisa e ensino de história. Nesse relato de experiência, também é base a experiência acumulada desde então. Rememoro em especial minha prática de ensino e planos de aula entre 2005 e 2009, enquanto professor de História nos 6º e 7º anos das escolas Renascer e Demócrito Rocha — ambas de Ensino Fundamental e localizadas no município de Itapiúna–CE.³

Parto do pressuposto da narrativa oral como principal recurso utilizado pelo ser humano para se expressar em seu dia a dia, quando quer se comunicar, transmitir alguma informação a alguém. Método igualmente eficiente na organização de qualquer história, de modo a torná-la compreensível. Como a historiadora Ana Maria Monteiro (2007) — mas também com base em nossa experiência —, acredito que a narrativa oral é também o método de ensino mais utilizado pelos professores de História na educação básica.

Concluo, refletindo sobre minha experiência, que, naquela ocasião — talvez ainda hoje —, tinha a narrativa oral como principal recurso metodológico, mesmo quando dispondo e/ou utilizando outros recursos didáticos. E ainda, que o modo como trabalho com o tempo histórico, e estrutura minha narrativa, tem, notadamente, influência forte do modo positivista de conceber a História: uma narrativa de base cronológica com viés marcadamente político e, dependendo do assunto, ainda muito eurocêntrica, sem considerar contextos locais.

2 Ministrada pelo Prof. Dr. Sander Cruz Castelo no curso de especialização ofertado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) — Universidade Estadual do Ceará (UECE).

3 Município localizado no norte do estado do Ceará, região do maciço de Baturité, a 110 km de Fortaleza.

A Narrativa como Metodologia de Ensino

Ato sublime do ser social, a “arte de contar histórias” é também importantíssima para a arte do “aprender ensinar” (Alves, 2000, p. 3). Apesar das quebras de paradigmas no campo historiográfico ocorridas desde o início do século XX, é recorrente, até hoje, e, acreditamos, preponderante, o uso da narrativa na Educação Básica, sobretudo no ensino de História.

A narrativa é apontada por muitos teóricos como reveladora da prática docente. Por meio de sua análise, podemos apreender as características centrais de determinados casos de ensino. Justifica-se assim, por exemplo, o fato das narrativas de professores se constituírem ao longo das últimas décadas, além de recurso metodológico muito usado, um instrumento de investigação da própria prática docente.

As narrativas dão forma as nossas ideias e crenças, são a materialização do que pensamos e tentamos representar, seja através da fala ou da escrita. Podemos, por meio delas, conceber como acontece ou aconteceu a experiência humana. Dessa forma, torna-se natural “contar história”, visto que conhecemos o processo social e histórico humano através dela.

A narrativa oral é uma das formas mais comuns pelas quais os professores expressam algum tipo de saber. Ela não é, neste caso, simples relato, mas uma forma de retórica. O discurso produzido pelo professor geralmente tem uma força persuasiva muito grande, pois ele tenta de todas as formas manter a credibilidade do que está dizendo, tornar ao máximo o que está sendo narrado verossímil. Atesto, nesse sentido, que as melhores experiências de sala de aula que já tive, foi ao conseguir envolver os estudantes em minhas narrativas.

Monteiro (2007, p. 15), investigando “como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam”, conclui que a “exposição oral” é ainda a forma mais comum pela qual os professores tentam construir o conhecimento histórico na sala de aula.

O que, contudo, não impede que seja ainda muito criticada:

Com raízes no método socrático e na tradição escolástica, através dos sermões e preleções de padres católicos e pastores protestantes, este tipo de aula tem sido alvo de intensas e variadas críticas que denunciam seu caráter reprodutivista, opressivo e indutor da submissão, forma exemplar da educação “bancária”, do ensino tradicional, tão questionados pelas práticas pedagógicas emancipatórias pautadas do construtivismo (Monteiro, 2007, p. 15).

Há, porém, segundo a historiadora, imensa dificuldade, senão a impossibilidade, do professor de História abandonar a prática narrativa, pois esta figura já como um *habitus* da sua vida profissional. Sou testemunha destes pressupostos nesses 22 anos de profissão, atesto ser ainda o método mais utilizado e o que mais me dá segurança para atingir meus objetivos em sala de aula.

No meu curso de graduação, Licenciatura Plena em História, o currículo em vigência, de 1994, trazia poucas disciplinas relacionadas ao ensino: *Didática da História, Prática de Ensino I e Prática de Ensino II*. Eram as únicas, e nestas, raramente alguém tratou da narrativa enquanto um recurso metodológico. Pelo contrário, muitas vezes, a citavam apenas para criticá-la, contrapondo-a ao uso de novas tecnologias. Faz-se isto supondo, equivocadamente, que a narrativa já fora discutida à exaustão.

Conceitos Básicos no Ensino de História

Historiadores do campo do ensino de história, como Ana Maria Monteiro (2007), defendem que no processo de ensinar história devem constar reflexões de ordem epistemológica, referências do conhecimento científico: tanto do conhecimento sobre os processos, o conteúdo em si, como de questões teórico-metodológicas, relacionadas à própria escrita da história.

Joaquín Prats e Joan Santacana (2001) aprofundam esse pressuposto afirmando que no processo de ensino e aprendizagem da História devemos considerar o próprio método de análise histórica: o levantamento prévio de in-

formações, revisão bibliográfica e levantamento de fontes; a consideração das hipóteses explicativas, explicações lógicas possíveis a partir das informações prévias; a análise das fontes históricas, que podem afirmar ou rejeitar as hipóteses; a causalidade, causas dos fatos; e a explicação histórica do fato — fase de interpretação.

Para termos condições de auxiliar os estudantes na construção deste conjunto de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade histórica, enquanto processo social ou narrativa, uma boa formação docente é fundamental. Imprescindível, portanto, ter claros quais conceitos se devem manejar/dominar para uma boa prática do ensino de história.

A historiadora Marlene Cainelli (2008) aponta os conceitos de *História*, assim como os das categorias *Tempo* e *Espaço*, como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da história. O que, de igual modo, o faz, explícita e/ou implicitamente, a legislação e documentos outros dedicados à educação básica no Brasil. Como exemplo, podemos citar a competência específica de história para o ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (2018):

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 402).

No mais, mas não menos importantes, Cainelli (2008) também faz alusão aos conceitos de Processo Histórico, Sujeito Histórico, Fonte Histórica, Cultura, Cidadania, Civilização, Sociedade, Poder, Economia etc., destacando com indispensável a própria historicidade deles. Consideremos ainda alguns conceitos históricos de cunho mais universal, como República, Monarquia, Constituição, Industrialização, Cidade e Família; válidos para diferentes modelos históricos. E outros que têm um caráter mais específico, como Índio e Imigração, ou ainda conceitos de cunho mais restrito, como Bandeirismo e Sertanismo. De modo geral, julgamos relevante frisar a pertinência da reflexão teórica na

produção e no processo de ensino de história, o aprofundamento de conceitos nesses processos.

Cabe, nesse ínterim, pensando especificamente na prática do ensino de história, refletir se: a história que se faz e se discute na universidade seria a mesma levada aos estudantes do ensino fundamental e médio? Os quatro anos de discussão em torno da história vão com o estudante e futuro professor para a sua sala de aula? Há uma deturpação destes conteúdos e conceitos no sentido de que haja um mínimo de compreensão do aluno? Diz-se frequentemente que o espaço da sala de aula não comportaria o saber dito científico, isto é verdade?

Nosso objetivo, a partir de minha experiência como professor de história em turmas de 6º e 7º anos dos anos finais do Ensino Fundamental, é lançar luzes para o aprofundamento desta reflexão — consciente, evidente, da impossibilidade de esgotá-la neste espaço. Analiso agora alguns planos de aulas por mim elaborados, refletindo sobre como abordei especificamente o conceito de *tempo*, categoria fundamental para a compreensão de qualquer processo histórico.

0 Tempo no Plano de Aula

Todo docente percebe na experiência de ensino a distância entre o planejado e a sua prática efetiva (Zavala, 2015). Desafio de difícil solução, sobretudo em início de carreira, que nos lembra sempre que o espaço da sala de aula envolve o ser humano, a sociabilidade, a cultura e toda a complexidade que isso representa. Mas o plano diário deve ser, acredita-se, no mínimo “o desejo de acertar e a consciência do que é ensinar história” (Cainelli, 2008, p. 137). Abordaremos a questão do *tempo* observando nos planos como utilizamos noções como cronologia, periodização, processos históricos e marcos temporais.

No 6º ano, primeiro dos anos finais do Ensino Fundamental, os livros didáticos são geralmente introduzidos por capítulos que trabalham os conceitos de História, Tempo, Espaço e Fonte Histórica, elencados como os mais

fundamentais para a compreensão do que denominam História Ciência. Não fugindo a essa regra e à minha formação, também iniciei o ano letivo assim e tenho, ao longo destes anos, dedicado cada vez mais tempo a esses conceitos em sala de aula.

Observando meus cadernos de planos, percebi, por exemplo, que em 2005 e 2006 me dediquei a este tema apenas uma aula, em 2007 a duas e no ano de 2009 peguei o espaço de três aulas para abordar o assunto. Ao longo dos anos de experiência, aprendi a abordá-los de forma mais transversal, partindo da compreensão — hoje para mim mais lógica — de que eles devem atravessar toda a compreensão e prática de ensino de história.

Em 2009, os temas centrais das aulas em que trabalhei tais conceitos foram os seguintes: “Conceitos de História: ficção, processo vivido e conhecimento” (02/02/2009), “As Fontes Históricas e a importância de se estudar história” (09/02/2009) e “O Tempo, o Espaço e o Sujeito Histórico” (16/02/2009). Mas, na parte do plano que geralmente intitulo de resumo/aula, onde esquematizo a exposição que farei, percebi desde cedo a dificuldade do trabalho com o conceito de *tempo*. A forma mais simples que encontrei de conversar com os alunos foi a seguinte:

- Para entender a história é preciso saber ONDE e QUANDO ocorreram os acontecimentos do passado.
- É preciso saber o tempo e o espaço de cada acontecimento.
- Os mecanismos de contagem do tempo desenvolveram-se a partir da observação da natureza.⁴

Percebo, infelizmente, certa deturpação do conceito, simplificando-o demais, para que os estudantes conseguissem assimilá-lo: compreendendo o que ele é e a sua real importância para a História. Lembro que, mesmo depois de todo esforço, interrogando-os, poucos conseguiram fazer exposição oral sobre o assunto.

⁴ Plano de Aula do dia 16/02/2009 para o 6º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Renascer.

Importante registrar que estes estudantes, no 6º ano, em sua maioria, sequer liam corretamente. Falar para eles que considerem a sucessão de momentos — geralmente represento isso caminhando na sala e pedindo para que eles tentem descrever o que acontece — e que somente observando algo no *tempo* podemos perceber mudanças e transformações, por mais simples que pareça, não é tarefa fácil. A tentativa de tornar concreta a abstração que envolve o conceito de tempo não é uma missão tão simples.

Seguindo a lógica dessa primeira exposição, pude perceber nas aulas posteriores o quanto trabalhava com a noção de tempo de forma estritamente cronológica, julgando este o mais didático e perspicaz no sentido de se perceber mudanças ao longo de um processo. O historiador José Carlos Reis (1996, p. 240) afirma:

A datação é indispensável porque localiza um mundo histórico entre os mundos históricos sucessivos. Localizando no calendário, esse mundo histórico ganha alguma identidade em relação aos outros. Mas, feito isso, é preciso adentrar, empática e compreensivamente, o mundo humano recordado, sem se proteger contra a sua instabilidade interna. Para conhecê-lo não basta situá-lo na sucessão, é preciso adentrar em seu interior, em sua especificidade, conhecer seus desvios, seus esforços, seu funcionamento interno instável.

É exatamente isso que tentei e tento fazer em minhas aulas. Geralmente, numa abordagem mais da História Política, datando cronologicamente alguns fatos, vou “preenchendo-os” com os pormenores que compõem o tecido histórico-social. Sinto dificuldade, confesso, em fazer uma análise cultural desprovida de uma temporalidade mais precisa, não acho suficiente dizer que algo caracteriza a sociedade Grega ou Romana na Antiguidade. Acho mais prudente e didático, para que o estudante “materialize” a informação, tirá-las de determinados séculos, ou mesmo anos, em contextos determinados.

O caráter cronológico de alguns dos meus planos de aula fica mais evidente ainda em um que produzi para uma turma de 6º ano no ano de 2009. No decorrer do resumo/aula, após localizar Roma no *tempo* e no *espaço*, e ao falar

um pouco de sua origem, segundo os historiadores e os próprios romanos, traço a seguinte cronologia de acontecimentos:

- 753 a.C. – fundação de Roma.
- 509 a.C. – povo etrusco expulso.
- República – o senado escolhia dois cônsules.
- Mulheres e escravos não participavam.
- A república é marcada pela luta entre patrícios e plebeus.
- Século IV a.C. – início do processo de expansão de Roma.
- 27 a.C. – Otávio Augusto é eleito o primeiro imperador de Roma.
- Século III – Crise e declínio do Império Romano.⁵

É claro o caráter cronológico da exposição, e hoje me chama a atenção o tempo de aula utilizado para um período tão longo e de tamanha complexidade. Trabalhei aqui também com muitos marcos temporais, chamando a atenção para estes com o intuito de dar sentido e direção lógica a minha narrativa.

Na tentativa de ser compreendido pelos estudantes, a tendência é deixar o enredo o mais simples e coerente possível. Algumas vezes, nestas aulas, tinha a impressão de estar deturpando demais o tempo histórico em questão, em nome da simplificação. No entanto, não hesitava em fazê-lo em nome da mínima compreensão e atenção dos alunos.

Nesse empreendimento, tento não deixar de lado os pressupostos de pesquisadores do campo do ensino de história, como Joaquín Prats e Joan Santacana (2001), que alertam para a necessidade de levar em conta: o grau de desenvolvimento cognitivo do aluno, a faixa etária e o nível de escolaridade na hora de decidir o que e como ensinar história.

5 Plano de Aula do dia 21/11/2005 para um 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Demócrito Rocha.

Uma Abordagem em Moldes Positivistas?

Não me resta dúvida que a abordagem que dava ao ensino de História nesse período, e o tratamento dado à questão temporal, era marcado por uma visão mais positivistas da história. Sob a influência deste movimento, a história é concebida em uma perspectiva de totalidade, ou seja, todo o passado da humanidade é organizado linearmente de forma contínua e harmoniosa. A sua função se resume ao levantamento dos fatos, sendo de responsabilidade de outras ciências sociais a interpretação.

Em reflexão empreendida sobre a relação entre o positivismo, a educação e a história ensinada no Brasil — anos depois da experiência que relatamos em 2015, no Educere — conclui que

[...] a forma como é produzida e ensinada a História, até os dias de hoje, é retrato fiel, em muitos aspectos, dessa corrente de pensamento. Ao considerar que o processo histórico seguido pela humanidade tem caráter linear e progressivo, que o historiador — ou o professor — não deve interferir com reflexões de cunho mais subjetivo e crítico sobre a interpretação dos fatos, que os documentos falam por si e que a história é feita por grandes personagens, sobretudo figuras políticas, é clara a influência positivista sobre a História e o ensino de História (Amorim, 2016, p. 11).

Caraterística marcante do ensino de História sob a influência desta corrente filosófica, com a qual estruturava minhas falas em sala de aula, é exatamente a periodização feita da forma como descrevi. Uma forma de ensinar que, segundo Crislane Azevedo e Maria Inês Stamatto (2010, p. 712),

[...] não estimula a busca autônoma e criativa do conhecimento histórico, pois impõe uma sequência preestabelecida de conteúdos. Dessa forma, não se favorece a liberdade na escolha dos assuntos a serem estudados. O ensino é marcado pela narrativa construída sobre exemplos a serem apreendidos, admirados e seguidos através do estudo das ações realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, os governantes principalmente.

O faço por sentir a dificuldade dos estudantes em apreender uma narrativa que não tenha uma estrutura básica, com início, meio e fim bem definidos.

Como já citei, não é tarefa fácil fazer-se compreendido oralmente com quem ainda não domina os fundamentos da produção e interpretação textual. Percebo que a cronologia e o destaque de marcos temporais facilitam muito este empreendimento.

Outro aspecto forte da História sob moldes positivista, que identifico na minha prática e planos de aula, é o ordenamento dos conteúdos linearmente e a visão eurocêntrica deles. Ou seja, não abordo como primordiais as histórias locais, mesmo a nacional costumava subordinar a História dita Universal.

Tais atitudes nos leva a conceber os próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, alunos e o professor, como não históricos, na lógica de que desconsidera a ação dos grupos sociais em suas particularidades. Azevedo e Stamatto (2010, p. 713), neste sentido, afirmam que “[...] uma abordagem curricular positivista não viabiliza a compreensão da realidade socio-cultural da comunidade escolar posto que não há espaço para as relações entre presente e passado e os conteúdos históricos não têm meios para contextualização”. Não sinto, refletindo sobre os planos, que dava espaço e importância para meus alunos como sujeitos históricos também, valorizando suas experiências e os acontecimentos de suas localidades.

No momento que releio e reflito sobre este relato de experiência apresentado, aprofundo leituras sobre um ensino de história decolonial (Amorim, 2023) — com o qual tive contato nos últimos dois anos enquanto aluno do doutorado em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É recente nossa reflexão sobre o fato da história ensinada desde o século XIX ser

[...] encarada como elemento fundamental para a formação do cidadão e da nação pelos Estados modernos, na maior parte do tempo, com abordagens que elegem uma única narrativa como verdadeira e universal. Eurocêntrica, cronologicamente pensada e dividida em períodos (antiguidade, medievo e modernidade), essa foi/é a narrativa histórica dominante nos currículos escolares das escolas latino-americanas. Seu objetivo era/é o de comunicar os grandes acontecimentos construtores da chamada civilização ocidental (Amorim, 2023, p. 95).

No hodierno, em retrospecto, enxergo boa parte de minha trajetória como professor de história embebida nessas características. Colaborei, imerso na lógica do sistema escolar, com a reprodução de narrativas hegemônicas, que “criam e ajudam a perpetuar exclusões, marginalizações e silenciamentos, ou seja, porta e reproduz colonialidade” (Amorim, 2023, p. 96).

Compartilho hoje, reflexão em andamento, da prerrogativa de que essa é apenas uma forma de encarar e narrar o passado, entre muitas outras possíveis. Que a história e seu ensino têm potencialidade para auxiliar na desnaturalização da colonialidade, de desenvolver a compreensão de que outras narrativas e realidades sempre são possíveis.

Considerações Finais

As conclusões às quais chego hoje ao examinar o relato de experiência que realizei em 2015 não são muito distintas. Continua claro, a partir da exposição de momentos de minha experiência como docente, que o recurso que mais utilizava, e com o qual sentia mais segurança para conduzir as minhas aulas, era a narrativa oral. E concebia o recurso como principal meio de envolver os estudantes.

Em relação ao *tempo*, percebi, apesar de ser uma prática corriqueira, que não dava atenção no plano ao diálogo entre presente e passado, por vezes utilizado apenas como atrativo pedagógico. Prova disso é que nem fazia menção a isso nos planos. Em outras palavras, tinha dificuldades de valorizar a narrativa dos estudantes, não dando importância. Identifico equívocos suas experiências de vida e se compreendessem, também, como sujeitos históricos.

Outro aspecto salutar era a abordagem de cunho positivista que dava às minhas aulas: restringindo-me, pelo menos a partir da disposição dos planos de aula, a trabalhar rotineiramente com o tempo cronológico. Apenas apontava marcos temporais e grandes nomes que teriam sido protagonistas únicos dos acontecimentos históricos narrados.

Percebo falhas nestes planos e na minha prática narrativa difíceis de serem sanados. Por falhas na minha formação, mas, também, pela estrutura escolar na qual estamos inseridos e pelo nível de proficiência de grande parte dos estudantes que terminam o Ensino Fundamental, com dificuldades de escrita e leitura, com um poder de estruturação e interpretação de texto insuficientes.

O presente texto, seguindo a lógica das pesquisas que têm como foco a narrativa docente, foi importante para reflexão em torno da minha experiência, sem dúvidas, me fazendo entrar em um processo de autoformação e ressignificação da minha prática como docente de história. O que, compreendo, é perceptível hoje a partir de minha trajetória como docente e leituras acumuladas ao longo dos anos.

Referências

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 1, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. p. 1-10.

AMORIM, Gusmão Freitas. Ensino de história e decolonialidade: proposta e experiência da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. **Revista Em Favor De Igualdade Racial**, v. 6(2), 89–104. 2023

_____. O positivismo, a educação e a história ensinada. *In: Educon, Anais...* Aracaju, Volume 10, n. 01, 2016. p. 1-12.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, Londrina, vol. 3, n. 6, p. 703-728, jul./dez. 2010.

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

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.134-147, jul/dez. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan. Principios para la enseñanza de la Historia. In: PRATS, Joaquín. **Enseñar Historia:** notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura. 2001. p. 13-33. Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf>. Acesso em: 04/06/2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 288-303, jul/dez. 2014.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e “Annales”: uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, p. 229-252. 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

VAZ, Arnaldo; MENDES, Regina; MAUÉS, Ely. Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro, 2001. p. 1-12.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

CAPÍTULO 5

INTEGRAÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: REFLEXÕES E PRÁTICAS DO PROJETO “ENTRA NA RODA – LENDO MULHERES NEGRAS”

William Ribeiro Rozeno

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-4

Introdução

O presente relato apresenta a implementação e os resultados do projeto “Entra na Roda: Lendo Mulheres Negras”, realizado em 2023 no Colégio Estadual 31 de Março, localizado em Lizarda -Tocantins, sob a jurisdição da Secretaria de Educação do Estado (Seduc/TO). Desenvolvido em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, no contexto das trilhas de aprofundamento “AMPLIFICA! A Linguagem em Movimento”, Módulo 06: Brasil, História, Língua Portuguesa e Identidades Tradicionais, do Novo Ensino Médio. O projeto teve como foco central a leitura e análise de obras escritas por autoras negras, com o objetivo de promover discussões profundas sobre temas cruciais como raça, identidade, pertencimento e a experiência da diáspora africana.

A proposta foi concebida com o propósito de atender às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as quais enfatizam a importância da in-

clusão de conteúdos que abordem a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Integrando o letramento racial ao ensino, o projeto buscou não apenas enriquecer o conhecimento literário dos alunos, mas também fomentar uma consciência crítica acerca das questões raciais que permeiam a sociedade brasileira.

Este relato analisa a estrutura do projeto, desde sua concepção até sua execução, e os impactos observados entre os alunos e a comunidade escolar. Além disso, destaca a relevância da iniciativa para a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a justiça social. A experiência descrita serve como um exemplo de como práticas pedagógicas inovadoras podem ser adotadas para abordar temas essenciais, contribuindo para a formação integral dos estudantes e preparando-os para a cidadania ativa em um mundo cada vez mais diverso e interconectado.

Desdobramentos do Projeto

O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual 31 de Março, Lizarda, Tocantins (Seduc/TO), e foi implementado ao longo do ano de 2023, na turma 23.01 - Segundo ano do Ensino Médio). A proposta envolveu a leitura de obras de autoras negras e a análise de suas biografias. As atividades foram organizadas em grupos, permitindo que os alunos escolhessem e estudassem diferentes livros, discutindo temas como raça, identidade e pertencimento.

Algumas das obras sugeridas incluíram:

Olhos d'Água – Conceição Evaristo

Lugar de Fala – Djamila Ribeiro

Cotas Raciais – Livia Sant'anna Vaz

Em Busca de Mim – Viola Davis

Tudo Sobre o Amor – Bell Hooks

Mulheres, Raça e Classe – Angela Davis

Memórias da Plantação – Grada Kilomba

Angela Davis, em *Mulheres, Raça e Classe* (2016), oferece uma análise crucial sobre como a interseccionalidade de raça, gênero e classe molda as experiências de mulheres negras. Essa leitura permitiu aos alunos uma compreensão mais profunda dos desafios históricos enfrentados por essas mulheres, proporcionando um contexto enriquecedor para as discussões em sala.

Bell Hooks, em *Tudo sobre o Amor: Novas Perspectivas* (2017), destaca a importância do amor como ato político e como a descolonização do pensamento pode começar pela revalorização do afeto e do cuidado nas relações humanas. Esta obra inspirou reflexões sobre a importância de relações saudáveis e respeitadas, fundamentais no processo de educação para o respeito à diversidade.

Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação* (2019), nos lembra que o racismo é uma estrutura de poder que se perpetua através da memória e da narrativa. Essa perspectiva foi fundamental para as discussões sobre a importância de revisitar e ressignificar as memórias e narrativas de indivíduos e grupos marginalizados.

Djamila Ribeiro, em *Lugar de Fala* (2017), reforça a importância de reconhecer e validar as vozes e perspectivas das mulheres negras, sublinhando como o lugar de fala é um espaço de poder e resistência. Essa obra permitiu aos alunos entenderem a importância de dar voz às experiências pessoais e coletivas de mulheres negras.

Conceição Evaristo, com *Olhos d'Água* (2014), propicia uma imersão profunda nas vidas e resistências de personagens negras, cujas histórias ecoam experiências vividas por muitos dos alunos do projeto. A literatura de Evaristo ajudou os estudantes a se conectarem emocionalmente com as narrativas abordadas, fortalecendo o sentido de pertencimento e identidade.

Por fim, em *Cotas Raciais* (2010), Livia Sant'Anna Vaz argumenta que as cotas são uma medida de reparação histórica e um passo necessário para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa leitura contribuiu

para a compreensão das políticas afirmativas e sua importância no combate às desigualdades raciais.

Os alunos foram divididos em grupos para ler e pesquisar sobre cada autora. Além disso, o projeto foi divulgado nas redes sociais, onde o professor mencionou as autoras cujos trabalhos estavam sendo estudados. Algumas autoras interagiram com os posts, promovendo um engajamento adicional.

Importância do Letramento Racial

O letramento racial desempenha um papel vital na educação ao proporcionar uma compreensão mais profunda das questões de identidade e diversidade. Nilma Lino Gomes afirma que “O ensino das relações étnico-raciais deve ser integrado ao currículo para promover uma educação que valorize a diversidade cultural e combata o racismo” (GOMES, 2016, p. 30). A inclusão de perspectivas raciais permite que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e culturais.

Ângela Cruz destaca que «O letramento racial é crucial para uma educação que visa o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a diversidade cultural e a luta contra o preconceito» (CRUZ, 2014, p. 87). Ibrahim Khaled reforça que

“A pedagogia que integra o letramento racial deve fomentar um ambiente em que todos os alunos possam refletir sobre suas próprias identidades e as de seus colegas, promovendo uma cultura de respeito e igualdade” (KHALED, 2019, p. 112).

Boaventura de Souza Santos observa que “A inclusão das perspectivas raciais no currículo é um passo essencial para a construção de uma educação que não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade” (SANTOS, 2010, p. 175). Além disso, Paulo Freire afirma que

“A educação deve ser um ato de conscientização e transformação, onde o ensino sobre questões de raça é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (FREIRE, 2018, p. 61).

Paulo Freire destaca a importância do ensino sobre questões de raça como parte essencial de um processo educativo voltado para a conscientização e transformação social. Ele argumenta que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos, promovendo uma compreensão crítica das desigualdades raciais para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Conformidade com a BNCC e a LDB

O projeto “Entra na Roda Lendo Mulheres Negras” está alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de abordar temas relacionados à diversidade e ao respeito às identidades culturais no currículo escolar. A BNCC estabelece que a educação deve promover “a valorização das culturas e o respeito à diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2018, p. 24).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, em seu Art. 26-A, estabelece que “Os currículos oficiais da rede de educação básica deverão incluir obrigatoriamente o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 1996). Essa diretriz reforça a importância de integrar a história e a cultura afro-brasileira no currículo, reconhecendo sua relevância na formação da identidade nacional e na promoção de uma educação mais plural e inclusiva. Implementar tais conteúdos é fundamental para combater o racismo e valorizar a diversidade cultural no ambiente escolar.

Aderência da Escola ao Projeto e a Colaboração Multidisciplinar

A implementação do projeto “Entra na Roda: Lendo Mulheres Negras” no Colégio Estadual 31 de Março, localizado em Lizarda, Tocantins, foi marcada por uma adesão significativa de toda a comunidade escolar, incluindo a direção, coordenação pedagógica, professores e demais profissionais da educa-

ção. Essa adesão reflete o compromisso da escola em promover uma educação inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Importância da Colaboração entre os Profissionais da Educação

O sucesso do projeto deve-se, em grande parte, ao trabalho colaborativo entre os profissionais da educação da escola. Desde o início, a direção da escola desempenhou um papel fundamental, proporcionando o suporte necessário para a organização e implementação do projeto. A coordenação pedagógica foi essencial na articulação das atividades, garantindo que o projeto estivesse alinhado com o currículo e as necessidades educacionais dos alunos.

A adesão ao projeto por parte dos professores de diferentes disciplinas também foi um fator crucial. Eles não apenas incorporaram as temáticas abordadas no projeto em suas aulas, mas também participaram ativamente das discussões e reflexões sobre as obras literárias e os temas raciais. Essa integração interdisciplinar permitiu que o projeto transcendesse as barreiras das disciplinas tradicionais, tornando-se uma verdadeira prática pedagógica integradora.

Envolvimento da Comunidade Escolar

Além dos profissionais de educação, a participação ativa dos alunos foi outro pilar fundamental para o êxito do projeto. Desde o início, os estudantes demonstraram grande interesse em participar das atividades propostas, envolvendo-se nas leituras, discussões e reflexões sobre as obras literárias escolhidas. A criação de grupos de leitura, onde cada grupo era responsável por uma obra específica, permitiu que os alunos desenvolvessem não apenas suas habilidades de leitura e compreensão, mas também suas capacidades críticas e reflexivas sobre questões raciais e sociais.

O projeto também contou com o apoio dos pais e responsáveis, que foram informados e incentivados a participar, seja acompanhando as leituras em casa, seja participando de eventos organizados pela escola. Essa participação da comunidade escolar foi fundamental para criar um ambiente de apoio e incentivo ao aprendizado, reforçando a importância da temática abordada pelo projeto.

Impacto na Formação Continuada dos Professores

Outro aspecto importante foi a oportunidade que o projeto ofereceu para a formação continuada dos professores. Ao lidar com temas complexos como raça, identidade e pertencimento, os docentes puderam ampliar suas perspectivas e adquirir novos conhecimentos, que foram posteriormente aplicados em suas práticas pedagógicas. A troca de experiências entre os professores durante as reuniões pedagógicas foi enriquecedora, permitindo que eles compartilhassem suas estratégias e desafios na implementação do projeto em suas respectivas disciplinas.

Além das discussões e leituras, o projeto também incluiu a produção de cartazes, onde os alunos expressaram suas reflexões sobre as obras lidas e os temas debatidos. Esses cartazes foram expostos na escola, criando um ambiente visualmente rico e estimulante que convidava toda a comunidade escolar a refletir sobre as questões de raça, identidade e pertencimento. No final do ano, o projeto culminou em uma apresentação conjunta com os outros módulos das trilhas e eletivas do Novo Ensino Médio, proporcionando um momento de integração e celebração dos conhecimentos adquiridos ao longo do semestre.

Desafios e Superações

Como em qualquer projeto educacional, a implementação do “Entra na Roda Lendo: Mulheres Negras” não esteve isenta de desafios. Um dos principais obstáculos foi a resistência inicial de alguns alunos, que não estavam fa-

miliarizados com a importância do letramento racial e da inclusão das obras de autoras negras no currículo escolar. No entanto, através de diálogos constantes e a apresentação de resultados concretos das atividades, foi possível superar essas barreiras e conquistar o apoio necessário para a continuidade do projeto.

Outro desafio enfrentado foi a necessidade de adequar o projeto às diferentes realidades e contextos dos alunos. Para isso, foi fundamental a flexibilização das atividades, permitindo que cada grupo de alunos abordasse as obras literárias de acordo com suas próprias experiências e vivências. Esse processo de adaptação foi essencial para garantir que todos os alunos se sentissem incluídos e engajados no projeto.

Considerações Finais

A adesão do Colégio Estadual 31 de Março ao projeto “Entra na Roda: Lendo Mulheres Negras” representa um marco significativo na busca por uma educação mais inclusiva e consciente das questões raciais. Este projeto foi uma experiência enriquecedora que não apenas cumpriu com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas também promoveu uma discussão crítica sobre questões de raça e identidade.

A colaboração entre os profissionais da educação, o envolvimento da comunidade escolar e a superação dos desafios encontrados ao longo do caminho demonstram o compromisso da escola em promover uma formação cidadã e crítica para seus alunos. O sucesso na implementação do projeto reforça a importância de integrar o letramento racial no currículo escolar, permitindo que os estudantes se envolvam com a literatura e as questões raciais de maneira significativa.

Além disso, a interação com as autoras das obras estudadas e a divulgação do projeto nas redes sociais ampliaram ainda mais o seu impacto. Essas ações mostram como práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para uma

educação mais inclusiva, engajada e conectada com a realidade dos estudantes.

A experiência adquirida com o projeto tem o potencial de inspirar outras instituições de ensino a adotarem práticas pedagógicas similares, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo. A continuidade do projeto e sua possível expansão para outras escolas e contextos educativos são essenciais para que a temática racial continue sendo discutida e valorizada no ambiente escolar.

Por fim, o projeto “Entra na Roda: Lendo Mulheres Negras” reafirma a importância de uma educação que transcende o ensino tradicional, incorporando questões sociais relevantes e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. A experiência vivenciada no Colégio Estadual 31 de Março serve como um exemplo de como a educação pode ser transformadora quando comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade. É possível ressignificar vidas e saberes, além de possibilitar um diálogo crítico e responsável sobre questões étnico-raciais, de forma que nenhum conhecimento ou cultura seja deixado para trás, desvalorizado e/ou menosprezado.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2024

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

CRUZ, Angela. Educação e Diversidade: O Papel do Letramento Racial. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'Água. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Étnico-Raciais: Políticas, Práticas e Dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

HOOKS, Bell. Tudo sobre o Amor: Novas Perspectivas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2017.

KHALED, Ibrahim. Desenvolvendo uma Educação Inclusiva: Reflexões sobre Letramento Racial. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NOGUEIRA, Mário A. Educação e Inclusão: Perspectivas e Práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de Fala. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Outra Globalização: Do Pensamento Único à Consciência Alternativa. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

VAZ, Livia Sant'Anna. Cotas Raciais. São Paulo: Jandaíra, 2022.

CAPÍTULO 6

MEMÓRIA E IDENTIDADE: PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA

Moisés Henrique Kunst

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-5

Introdução

Em nossa lida cotidiana de professores de História, deparamo-nos com muitas dificuldades, desde os poucos períodos dedicados à disciplina na carga horária escolar até as turmas enormes em sala de aula. Entretanto, o que realmente nos toca como docentes, diz respeito à própria prática do ensino da mesma. Ou seja, nossa capacidade de fazer os alunos entenderem *a História* e, o mais importante, verem-se como sujeitos históricos.

O que temos percebido, através dos diagnósticos avaliativos efetuados com os alunos, é sua *presencialidade*, ou seja, o seu “*aqui-agora*”. Nesse fenômeno, os mesmos parecem viver em um eterno presente, sem nenhuma ou pouca conexão ao passado¹. Para alguns autores, isso se deve a velocidade e o esquecimento, características adquiridas pela sociedade contemporânea, pois:

As constantes novidades em diferentes campos do saber, os avanços da tecnologia, as infinitas possibilidades de comunicação simultânea têm provocado, sobretudo nas novas gerações, uma sensação de que o mundo em que se vive é dotado de uma temporalidade constituída por um presente contínuo (Figueira e Gioia, 2012, p. 46).

¹ Algo que Hobsbawm (2011, p. 13) já havia percebido, pois: “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos do final do século XX”.

Inserido nesse processo se dá outro fenômeno, o qual poderíamos chamar de *não-identificação e não-lugares*. O primeiro ocorre quando o sujeito não se percebe como parte de sua comunidade, mesmo tendo nascido e vivido nela. O segundo, quando o sujeito não percebe o seu meio, onde prédios, praças, monumentos não lhe dizem nada. Na maioria dos casos, é como se não existissem. Percebendo esse fato na prática cotidiana, sentimos a necessidade de relatar neste artigo o que temos feito para auxiliar os alunos em sua aprendizagem.

Antes de tudo, explicitamos aqui o sentido usado para termos memória e identidade. A memória, em seu significado geral, pode ser caracterizada como “a capacidade da mente humana de fixar, reter, evocar e reconhecer impressões ou fatos passados” (Grande Enciclopédia Barsa, 2004, p. 424), bem como significar “lembrança; reminiscência; celebridade; monumento comemorativo; relação; apontamento para lembrança” (Bueno, 1970, p. 798). Pollak (1992, p. 2) afirma que “[...] a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa”, mas como ele mesmo aponta, a “memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”. Dessa forma, mesmo quando a referência é a memória individual, ela se remete inexoravelmente à coletiva. Além disso, são necessários alguns elementos constitutivos para a formação da memória coletiva e individual:

Em primeiro lugar, são os *acontecimentos* vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não [...] É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (ibid., 1992, p. 2; grifo do autor).

Nesse caso específico, podemos mencionar a memória “herdada” pelos gaúchos, em tudo o que ela representa. Esse evento torna-se ainda mais curioso na medida em que até mesmo pessoas que não nasceram no Rio Grande do Sul, sem nenhum vínculo com o seu passado, passam a adotar os costumes gaúchos e enaltecer uma memória coletiva da qual não fez parte. A identidade, por sua vez, pode ser entendida aqui no seu sentido de reconhecimento, em sua alteridade. Para Pollak (1992, p. 5):

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros.

Assim, rememorar (no sentido de trazer sempre à memória, de lembrar-se) constrói, solidifica e fortalece o sentimento de alteridade, de diferenciação entre o eu e ele, mesmo que muitas vezes não se compreenda perfeitamente o que de fato distingue esse eu do outro. Para entendermos o fenômeno acima mencionado, devemos nos dar conta que vivemos, hoje, uma época em que a mobilização de populações é significativamente intensa, motivada não só, mas principalmente, por questões econômicas. A globalização e a sua fluidez de capital faz com que empresas optem por lugares que sejam mais vantajosos para obterem lucro. Nesse ínterim, as pessoas, as quais procuram melhorar suas próprias vidas, tendem a seguir esse fluxo.

As consequências advindas dessa *modernidade líquida*, para usar uma expressão de Bauman (2001), cujas fronteiras internacionais e internas de cada nação são tênues, ainda são difíceis de mensurar. Entretanto, um fato pode ser facilmente constatado: a enorme fluidez (matrícula x transferências) de alunos nas escolas, devido ao fato de estarem acompanhando suas famílias na busca inquietante por trabalho. Esse tipo de fenômeno também poderá influir em sua construção como pessoa inserida em uma sociedade, em sua identidade, causando o que mencionamos anteriormente de *não-identificação* (devido às constantes mudanças) e, como decorrência disso, o surgimento de *não-lugares*.

Este artigo possui como referencial teórico a história cultural por estar intimamente relacionado com a própria vida dos sujeitos. Metodologicamente, baseia-se na abordagem qualitativa de pesquisa e prática, através de diagnósticos avaliativos iniciais e finais, grupos de debates e saída de campo com turmas de sextos anos da Escola Estadual de Ensino Médio 10 de Setembro da cidade de Dois Irmãos no Rio Grande do Sul. Procedeu-se, igualmente, à revisão bibliográfica exploratória sobre o assunto, verificando o que já havia e o que está sendo feito para trabalhar esse assunto de forma satisfatória no Brasil.

Da Teoria à Prática: Experiências no Ensino de História

O pensar e repensar as práticas de ensino, independente da área, sempre deve ser levado em conta por todo educador sério. Nunca é tarde lembrar as palavras de Paulo Freire (2002, p. 25), de que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Pensando nisso, procuramos verificar na literatura acadêmica como educadores estão pensando e repensando suas práticas de ensino de História nas escolas. Definimos, assim, nossos delimitadores apenas aos termos *memória e identidade*. Aqui, abordaremos algumas experiências produzidas.

Temos inicialmente o artigo *História Oral, Memória e Identidade: Uma proposta de Aprendizagem a Partir da Utilização de Metodologias Ativas*. Esse estudo descreve as experiências que estão sendo desenvolvidas em uma escola do sertão do Ceará desde meados de 2013 com alunos do Ensino Médio. Através da metodologia de entrevistas, os mesmos são convidados a conversarem com moradores mais velhos de seus bairros com o intuito de trabalharem a História Oral. Segundo Souza e Júnior (2021, p. 87):

Utilizamos como meio para atrair a atenção e o gosto do alunado para a disciplina de História a entrevista oral, para proporcionar maior envolvimento e engajamento do aluno no processo de construção do conhecimento histórico. Tratamos, por meio dessas entrevistas, de temas relacionados à história das comunidades nas quais os alunos estão inseridos.

Como os autores deixam bem destacado, o objetivo desta metodologia abrange a tentativa de se desvincular de uma forma tradicional de ensinar História, herdeira do positivismo. Os alunos, assim, partem de suas próprias experiências e vivências sociais e culturais, por morarem naqueles locais, o que lhes incute sentimento de pertencimento. Através da escuta do outro, praticam a alteridade e adquirem respeito pelas vivências dos mais velhos.

Outra experiência bem interessante está vinculada ao projeto de intervenção executada em uma escola do município de Corbélia no Paraná com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em 2014, cujo documento descritivo se chama *História, Memória e Identidade: Despertar a Consciência Histórica e o Sentimento de Pertencimento*. Como descrito no documento, o projeto propõe:

A proposta de discussão sobre o estudo da história local com objetivos de despertar a consciência histórica e um sentimento de pertencimento aos alunos [e que] será realizada através de leituras, questionamentos e reflexões sobre a história, memória, identidade e patrimônio, com visita a lugares de memória, pesquisas no laboratório de informática, entrevistas com familiares e membros da sociedade, palestras, análises de textos, fotos, vídeos, documentos, produções de narrativas históricas, elaboração de mapas, organização de mostra cultural e produção de um livro de memória (Bergamo, 2014, p. 7).

Essa é outra tentativa de desvincular o ensino de História do puro conteudismo. Sua preocupação está intimamente relacionada com a questão de incutir no aluno o gosto pelo estudo da História (especialmente a local), uma vez que “para grande parte dos alunos, estudar História é “estudar o passado”, estudar aquilo que já é superado. Para outros, estuda-se para fazer a prova e passar na disciplina [...]” (ibid., 2014, p. 7). A proposta do projeto abrange várias estratégias de ensino e pesquisa, visando especialmente que os alunos entendam-se como sujeitos históricos e, dessa forma, protagonistas da história de suas comunidades. Digno de menção, o fato que a proposta do projeto prevê a construção de um livro de memória e, por ser um projeto de intervenção, o documento é um primor no quesito metodológico, servindo como ótima ferramenta para

outras escolas e professores que pretenderem igualmente partirem para outras abordagens no ensino de História.

O artigo *O enfoque da memória e identidade no ensino de História*, por sua vez, propõe-se, majoritariamente, mostrar alguns direcionamentos, focando na memória social como ferramenta para trabalhar o ensino de História, criticando o tradicional ensino conteudista e positivista. Santos (2021, p. 1) enfatiza que a História, ao sofrer modificações ao longo dos anos, deixou de ser considerada meramente como uma “ciência do passado”, e dessa forma, ao trabalharmos conceitos como memória e identidade, permitimo-nos novas possibilidades de ensino, as quais fogem do velho método de estudar dados e datas. A crítica, assim, parte do fato que em um passado, não muito distante, os livros didáticos, ao serem generalizantes, acabavam por omitir a historicidade dos vários grupos sociais e suas memórias.

Os artigos *A valorização dos saberes cotidianos em escolas litorâneas do Estado de Alagoas* e *O relato de história de vida à luz do pensamento de Walter Benjamin: contribuições aos estudos de identidade*, por sua vez, são voltados à área da psicologia. O primeiro foca nos saberes cotidianos de alunos de quatro escolas de ensino fundamental de Alagoas. Para Bezerra e Oliveira (2011, p. 5) os saberes científicos desses, mas principalmente os cotidianos, são muito importantes, pois:

Originalmente, as vidas cotidianas [das] crianças e jovens são co-produzidas socialmente a partir de uma matriz histórico-cultural que lhes permite compartilhar espaços físicos e simbólicos que conferem sentido e identidade aos seus modos de ser, fazer e pensar. [Assim] a valorização destes modos de vida é fundamental para a manutenção de suas subjetividades e de sua identidade cultural [...].

A partir da pesquisa realizada pelos autores, constatou-se que ainda resiste o estereótipo daqueles professores que se limitam a considerar como *modus operandi* a disciplinarização e a manutenção da ordem em sala de aula, não levando em consideração os processos que levam, através de múltiplas maneiras, a permitir a construção daquelas formas de ser, pensar e agir. Por isso, os auto-

res consideram que os conhecimentos cotidianos são pouco utilizados em sala de aula, perdendo, assim, a oportunidade de dar sentido ao ensino dos alunos.

O segundo, fazendo parte da Psicologia Social Crítica, aborda, a partir de conceituações de Walter Benjamin, a importância metodológica da *História Oral* e das *narrativas de vida*. Essa abordagem passa a ter relevância especialmente após estudos revelarem que essas narrativas se destacam por possibilitarem ao sujeito, através daquilo que narra, manifestar em sua subjetividade a própria pluralidade social. Além disso, mais um fator se faz presente nessa interpelação: a narrativa, ao permitir e possibilitar o protagonismo do sujeito, não se atém, entretanto, às contextualizações tão pertinentes nesse tipo de estudo, a saber, a ciência histórica. Isso, entretanto, não a invalida, porque ambas se retroalimentam, ou seja, temos “de um lado, a história dura e material, como uma longa narrativa (ciência histórica), de outro, a requintada e espiritual, aquela que é capaz de restituir a memória e a lembrança dos acontecimentos” (Veiga e Alves, 2020, p. 03).

De qualquer forma, cabe àquele que está coligindo a informação, através da escuta, não se ater apenas à notícia ou relato narrado, mas sim à experiência em si. Isso, no que diz respeito à prática pedagógica com alunos, é o que parece tocar mais, pois, como falamos no início, esses também são sujeitos que fazem, vivem e irão poder contar suas memórias.

Memória e Identidade: Significando e Ressignificando a História através da Prática Pedagógica

Ao repensar nossa prática pedagógica na disciplina de História, percebemos que, situados em uma cidade com um patrimônio histórico considerável como é Dois Irmãos, possuímos uma ferramenta valiosa de trabalho. Assim, temos praticado formas ativas de aprendizado para a disciplina de História com turmas de 6º anos do Ensino Fundamental (duas turmas em cada ano) por dois anos seguidos (2023 e 2024) e, as observações e conclusões têm sido interessantes e esclarecedoras.

Um das nossas práticas mais exitosas têm sido saídas de campo pela cidade. Optamos por uma saída que perpassa pela avenida principal devido ao fato da escola se situar no centro da mesma e, onde estão praticamente todos os imóveis tombados como patrimônio histórico, sendo três igrejas, dois cemitérios, o museu municipal e várias casas herdadas da imigração alemã, com construções em estilo neocolonial² e enxaimel³. O *modus operandi* metodológico pensado segue o seguinte roteiro: 1 - Diagnóstico avaliativo inicial acerca do que foi visto no ano anterior (primeiras semanas de aula); 2 – Rodas de conversas (verificar saberes); 3 – Reuniões com pais (explicação da proposta de trabalho); 4 – Trabalho com conceitos de memória, identidade, fontes históricas, sujeitos históricos, história de vida, etc; 5 – Saídas de campo (visando experiência qualitativo-holística e interdisciplinar); 6 – Verificação de saberes adquiridos e ou ampliados; 7 – Avaliação diagnóstica final.

Na *avaliação diagnóstica* inicial, é feito um levantamento preliminar dos conhecimentos vistos no ano anterior (praticamente uma retomada do 5º ano). É interessante que as temáticas elencadas pelos alunos são diversas e variadas, entretanto, percebe-se que as lembranças são inconstantes e irregulares. Isso significa que apenas uma pequena parcela dos mesmos participa, citando os conteúdos lembrados do ano anterior. Uma vez feito o levantamento, procede-se a rodas de conversa acerca dos assuntos abordados. Constatamos que nas turmas, as quais possuem uma média de 25 alunos ou mais, quase a metade não consegue se lembrar do que aprendera no ano anterior. Aparentemente, os alunos são quase incapazes de conseguir explicar algum dos tópicos elencados, e o que se descobriu foi que poucos alunos conseguem ir além de uma explicação genérica sobre os conceitos abordados.

2 Estilo arquitetônico vigente especialmente a partir da primeira e segunda década do século XX e que visava resgatar as origens portuguesas na arquitetura nacional. Apesar disso, não foi um movimento genuinamente brasileiro, mas sim latino americano como um todo.

3 O estilo de construção enxaimel se caracteriza pelo emprego de caibros e vigas que dão estrutura à parede e que é posteriormente preenchida com palha e barro. Não são utilizados pregos, mas sim pinos de encaixes. O estilo empregado pelos alemães no Brasil remonta à tradição medieval europeia.

Temos percebido que os conteúdos programáticos aplicados pelos professores durante o 5º ano parecem ser sempre bem extensos, devido à quantidade e variedade de assuntos abordados. Neste processo de seguir o conteúdo programático e suas variadas formas de aplicação deixa-se antever algumas falhas. Uma se refere à própria capacidade de se conseguir dar conta do conteúdo durante o ano letivo. A segunda diz respeito à forma como se tenta concluir esse vasto programa. Normalmente, o mesmo é feito com muita cópia de conteúdo do quadro ou textos para leitura (impressões), sem problematização, debate e outras formas de participação mais ativa. Claro está, que esse procedimento é compreensível, mas temos aqui, como prática, a famosa cópia para decorar conteúdos para a prova.

Normalmente, há uma confusão entre os termos *decorar* e *memorizar*, onde muitos acreditam se tratar da mesma coisa. O ato de *decorar* significa que o aluno apenas memoriza mecanicamente a informação, mas terá dificuldades em transformá-la em algo útil ao acionar sua mente. A *memória*, para além do significado geral que demos anteriormente, por outro lado, está intrinsecamente ligada à aprendizagem, pois com a memorização é possível ao aluno buscar na mente e associar as várias informações dando-lhe sentido. Nesse aspecto que Steiner (2005, p. 46) procede com sua crítica à escrita, pois para ele, a mesma “[...] induz ao esquecimento, a uma atrofia das artes da memória [uma vez que é ela que] possibilita toda a aprendizagem”. Assim, engessamos nossa capacidade de pensar devido a palavra escrita. Ele não pretende, entretanto, condenar a escrita em si. Schopenhauer, por sua vez, já alertava que a leitura e o estudo podiam ser arbitrários⁴. Para ele, o pensamento deveria ser estimulado constantemente, ou seja, somente ler não traria nada de positivo ao aprendizado, pois:

[...] o excesso de leitura tira do espírito toda a elasticidade, da mesma maneira que uma pressão contínua tira a elasticidade de uma mola. O meio mais seguro para não possuir nenhum pensamento próprio é pegar um livro nas mãos a cada minuto livre. [...] Os eruditos são aqueles que leram coisas nos livros, mas os pensadores, os gênios, os fochos de luz e promotores da espécie humana são aqueles que as leram diretamente no livro do mundo (Schopenhauer, 2007, p. 41).

4 No sentido de ler por ler.

Ler o *livro do mundo*! Ao trabalharmos com os alunos percebemos que toda sua leitura não lhes é muito útil, porque não apresenta significado prático para sua própria existência. Não conseguem, ao estudar os temas propostos pelos professores, *ler o mundo*, ou seja, perceberem que eles mesmos são frutos da história estudada. Levando-se em consideração que as turmas são bastante heterogêneas, ou seja, compostas de alunos não mais somente da cidade de Dois Irmãos e de sua herança germânica, mas de várias regiões do estado e até mesmo fora dele, bem como de outros países⁵, não podemos nos furtar de considerar uma situação de *multicultura*. Falar da imigração alemã, por exemplo, em uma turma onde há a existência de alunos multiétnicos sem contextualizar todo o processo de imigração ocorrido no Brasil é infrutífero para um bom desempenho educacional.

Em relatos de alunos, ficou perceptível o choque cultural sofrido pelo contato com a cultura da cidade. Isso propiciou em muitos casos uma indiferença e afastamento da própria sociedade, fazendo com que muitos alunos se sentissem constantemente estrangeiros, ou deslocados, gerando o que denominamos anteriormente de *não-identificação*. É muito difícil para esses indivíduos conseguirem, assim, entenderem ou se inserirem na cultura praticada localmente. Especialmente, porque não há memória a se memorar, o que não proporciona identidade.

Ao abordar com os alunos conceitos de memória, identidade, fontes históricas, sujeitos históricos, dentre outros, temos percebido a dificuldade de trabalhar isso com os mesmos, talvez devido à sua pouca idade e forte carga de abstratismo. Para se ter uma ideia, mesmo uma simples linha do tempo demanda muita paciência. Muitas crianças começam a sua linha em um evento como *viajar para determinado lugar*, por exemplo, ignorando o seu próprio nascimento como um evento. De qualquer forma, os alunos são incentivados a procurarem seus pais, avós e etcétera, para reunirem informações sobre suas origens.

⁵ Especialmente venezuelanos.

Esse aspecto é muito interessante, pois aqui se percebe grande interesse dos alunos. Uma vez que trabalhamos o conceito de sujeito histórico, procurando fazê-los entender que eles mesmos fazem história e são parte dela. As crianças geralmente trazem relatos de suas famílias, demonstrando que a *oralidade* ainda se faz presente nas mesmas⁶. Procura-se, assim, contextualizar os relatos de vida resgatados com os grandes eventos da história. Temos o exemplo de uma criança que relatou que seus avós haviam se mudado para a cidade de Dois Irmãos em busca de emprego. Procurou-se saber a época que isso aconteceu e, a partir desse dado, procuramos contextualizar o período dentro da história do Rio Grande do Sul e do Brasil, além de fazê-los perceber que nesse processo os mesmos também foram importantes para o progresso da cidade. Abordamos, assim, os motivos econômicos, as faltas de oportunidade na cidade de origem, o êxodo rural, os costumes, entre outros, que levaram os avós desse aluno a se mudarem. Nesse quesito, estamos dando ênfase à história local. Com as saídas de campo, o próprio desenvolvimento da cidade é percebido a partir da consciência de seu passado, como anotou um aluno: *“Nos locais visitados percebemos qual foi o caminho e decisões dos nossos antepassados tomaram para que hoje nossa cidade fosse como é”*. Mais adiante que: *“Esta saída me fez entender como o passado influenciou nossa cidade hoje. Entendemos o porque as coisas ser como são”*.

Com a saída de campo, trabalhamos os conceitos de fontes históricas (documentos, livros, objetos) e de patrimônio histórico. Ao visitarmos igrejas, casas coloniais, cemitérios e o museu, fornecemos a eles aquilo que podemos chamar de *materialidade*. Ora, trabalhar a discriminação de protestantes no Brasil Império em sala de aula, apenas através de textos, na maioria dos casos não traz resultados positivos. Entretanto, ao levá-los a uma igreja protestante, onde eles podem ver com seus olhos o prédio, a sua construção arquitetônica, descobrirão que as igrejas destas denominações religiosas não podiam ter tor-

⁶ Percebemos, entretanto, que apesar de existir, não é muito praticada. Este fenômeno parece dizer respeito ao advento das redes sociais e celulares, onde a conversa em casa praticamente desapareceu em muitos casos.

res, admirar seus vitrais contando o Evangelho, poder tocar nos hinários, perceber um púlpito ou, se deslumbrar com um órgão de tubos, vale muitas vezes mais que várias aulas em sala.

Além disso, a saída de campo dessa espécie propicia a interdisciplinaridade, onde é possível trabalhar arte, geografia, ensino religioso, história e, se for com turmas mais adiantadas, matemática e física. No cemitério, pode-se trabalhar desde a arquitetura das lápides, doenças que mais acometiam a população no passado, conceitos de vida e morte, classes sociais, conflitos sociais entre diversos outros assuntos. A esse respeito, um aluno escreveu que:

Aprendemos que muitas estátuas e imagens encontradas no cemitério são demonstrações dos sentimentos através da arte. Foi o momento muito marcante aprendido pois atendimento desse tipo de cemitério é desaparecer por questões de espaço e ambientais.

Outro explicou as diferenças de lápides: *“Também existem varios tipos de lapides e elas contam a historia, elas são um tipo de status que diferenciavam de ricos e pobres”*. A habilidade de fazer relações a partir de conhecimentos pré-adquiridos também são perceptíveis. Uma aluna explica - à sua maneira - a existência de um teto abobadado no interior da igreja: *“[...] também entramos na Igreja Evangélica Luterana (da Alemanha) e vimos um ensino deixado pelos mesopotâmicos que é a abóboda usada no altar da igreja”*.

No museu, a *materialidade* igualmente se faz muito presente, pois os alunos, ao verem objetos antigos, podem verificar como a civilização evoluiu, e assim compreender que o seu presente é fruto da evolução tecnológica do passado. Um aluno, ao relatar o que mais gostou no museu, mencionou que *“[...] também vimos selular [...]”*, em um claro entendimento de não ligação com essa evolução tecnológica.

No que diz respeito às edificações, percebeu-se entre os alunos aquilo que denominamos como *não-lugares*. Isso quer dizer que a maioria dos alunos nunca havia reparado determinadas construções dentro da área central da cidade, como relatou uma aluna: *“Nesta saída de campo conheci histórias que nunca*

havia escutado, casas históricas que nunca havia notado e estilos de casas antigas”. Outra, em demonstração que a história local não tem sido aproveitada adequadamente pelos professores, afirmou que: “Eu aprendi que até com lugares que parecem não explicar nada as vezes podem contar uma história super importante. Aprendi também que Dois Irmãos tem uma história muito interessante”.

Alguns prédios tombados foram destacados por eles, não por ser um edifício histórico, mas porque eles conheciam determinada loja ou estabelecimento comercial localizado no mesmo. Alguns alunos questionaram o porquê de somente a fachada de alguns prédios serem originais, enquanto outros ainda estavam íntegros na sua construção. Assim, nesse quesito, trabalhamos o conceito de tombamento histórico. Trabalhamos igualmente as características arquitetônicas e a contextualização histórica de construção daqueles estilos. Para aqueles alunos que não possuem nenhum tipo de memória em relação àquelas construções ou àquele local, é normal que na maioria das vezes as mesmas passem despercebidas.

Por conseguinte, nossa prática se justifica, uma vez que, apesar da percepção que a “memória coletiva não se confunde com a história” (Duvignaud in Halbwachs, 1990, p. 15), a própria saída de campo para visita desses locais restará para os alunos como memória de um período de suas vidas. Será de fato parte da memória coletiva de um grupo de alunos que estudaram juntos em um determinado período. Entretanto, essa memória representa não apenas lembranças de um “passeio” com o professor, mas sim uma memória de aprendizado. Talvez, seja nesse sentido que Halbwachs (1990, p. 60) afirma que “não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória”. Ainda segundo ele:

Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto (ibid., 1990, p. 60).

Esse é o objetivo de aulas mais práticas. Levar os alunos aos locais onde a história foi feita. Através da visitação de um túmulo de um colono que morreu em confronto com os Muckers⁷, é possível fazê-los reviver o momento histórico, que não se restringe apenas a datas frias em um manual escolar, como relatou um aluno sobre um túmulo encontrado no cemitério:

No cimetério da Igreja tem o túmulo de Jacob Schmidt que está escrito em alemão dizendo que ele foi assassinado em julho de 1874 pelos Mucker, uma seita que mais ou menos se excluíram da sociedade e queriam seguir a religião deles quietos, os Mucker ficavam lá em cima do morro Ferrabráz.

A questão cultural, onde a língua alemã é sua maior expressão na cidade, e que causa muito estranhamento para muitos moradores de outras regiões também é percebida: *“As lápides mais antigas, estão escritas em alemão pois, até a metade dos anos 60, a língua predominante era o alemão”*. Da mesma forma, verificar como as casas evoluíram no tempo, na forma, nas cores, nos materiais de construção possibilita ao aluno entender como e porquê *um período de distingue do outro*, como segue as observações de uma aluna:

A casa enxaimel, onde hoje funciona a pizzaria Rech, foi construída por imigrantes alemães. Neste tipo de construção não se usa pregos, apenas pinos de madeira e encaixes [...] Nesta casa tinha um buraco no chão que servia como geladeira. O nome deste buraco era cisterna subterrânea. O estilo enxaimel era muito utilizado na Alemanha, como o povo que colonizou esta região era do Hunsrück, eles trouxeram de lá as características da construção e adaptaram com os materiais existentes nesta região.

Através dos *diagnósticos avaliativos finais*, que são geralmente realizados por meio de um relatório de saída de campo, bem como rodas de conversas entre os alunos, é possível verificar o que os mesmos conseguiram aprender de um modo significativo. No que diz respeito aos relatórios, percebe-se que estes, muitas vezes, fazem confusões com as informações passadas pelo professor, selecionando aquelas que lhe fazem mais sentido ou são mais fáceis de reter o

7 A Revolta dos Mucker foi um movimento messiânico de descendentes de alemães ocorrido no Vale do Rio dos Sinos, mais especificadamente em Sapiranga/RS, entre os anos de 1872 e 1874.

significado⁸. Já nas rodas de conversa, através da oralidade, saem-se melhor, conseguindo explicar o que viram e aprenderam de uma forma mais coerente, remetendo-nos dessa forma, ao que vimos sobre o pensamento de Schopenhauer e Steiner.

Considerações Finais

Como afirmamos anteriormente, trabalhar a disciplina de História com crianças nas escolas nem sempre é uma tarefa fácil. Há a necessidade premente de mantê-las alertas e interessadas no estudo. Visando isso, percebemos, outrossim, que além disso, há a questão de o estudo da História não lhes fazer sentido. Para grande parte dos alunos, a mesma é algo que aconteceu com os outros. Assim, talvez o principal ponto no que diz respeito à memória tanto individual quanto coletiva, é que de alguma forma quase não há essa memória. Pelo menos no que diz respeito a esses alunos. Não há memória, porque não há o que memorar. E não há o que memorar, porque há um profundo desconhecimento sobre o passado e seu próprio meio (ambiente, cultural, social, religioso).

Pensando nisso, objetivamos tentar *trazer e fazer sentido* ao estudo dessa área de conhecimento para com nossos alunos. Deixamos claro que com isso não pretendemos “inventar a roda”. Antes, pelo contrário, acreditamos que, com propostas simples, mas enfáticas, conseguiremos reavivar o interesse dos alunos pelas questões históricas. Devido ao espaço, não é possível transcrever tudo o que os alunos relataram em seus escritos de saída de campo. Entretanto, acreditamos que conseguimos dar uma ideia, mesmo que pálida, de que com esse tipo de atividade é possível gerar bons frutos. Vários alunos, realmente empolgados com a atividade, voltaram com suas famílias para o museu, por exemplo. Isso demonstra que também é possível fazer um processo inverso: uma família de capital cultural pobre, cujo aluno leva para dentro de casa o interesse pela cultura do saber.

⁸ Solicita-se que os alunos levem uma caderneta de anotações ou usem os celulares para gravar as explicações do professor.

Assim, como essa atividade propicia um aprofundamento sobre assuntos abordados anteriormente em sala de aula, ajuda naqueles que serão abordados futuramente, pois proporcionam os elos de ligação entre os vários períodos históricos, ajudando no entendimento das relações entre os mesmos. Acreditamos que o processo de construção da identidade do cidadão passa pela construção de sua memória e de seus pares. Isso só será possível, entretanto, através do conhecimento de seu meio, de sua história local, enfim, da sociedade em que vive. Cabe a nós professores, proporcionar aos alunos esse momento, indicando-lhes o caminho.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERGAMO, Marilene Terezinha. História, Memória e Identidade: Despertar a Consciência Histórica e o Sentimento de Pertencimento. **(Projeto de Intervenção Pedagógica e Artigo - PDE)** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos-pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_hist_pdp_marilene_terezinha_bergamo_dos_santos.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

BEZERRA, Henrique Jorge Simões; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. A valorização dos saberes cotidianos em escolas litorâneas do Estado de Alagoas. **COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”**, 5., 2011, São Cristóvão. Anais eletrônicos... São Cristóvão: EDUCON, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10198/6/13.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 7 ed. s/l: Fename, 1970.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; GIOIA, Lilian de Cássia Miranda de. **Educação patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas**. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRANDE ENCICLOPÉDIA BARSA Vol. 9. 3 ed. São Paulo: Barsa Planeta Internacional Ltda., 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOBSBAWM, Eric John. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SANTOS, Wellington Ricardo Felix dos. O enfoque da memória e identidade no ensino de História. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/o-enfoque-da-memoria-e-identidade-no-ensino-de-historia>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. 1 ed. 2005. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SOUZA, Maria Vanessa Campos de; JÚNIOR, Paulo Antônio Nogueira. História Oral, Memória e Identidade: Uma proposta de Aprendizagem a Partir da Utilização de Metodologias Ativas. **Revista Docentes**. Ceará, v. 6, n. 15 (2021): Formação Continuada - Itinerários Formativos, p. 85 – 94. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/429>. Acesso em: 11 jul. 2023.

STEINER, George. **Lições dos Mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VEIGA, Alfredo César da; ALVES, Cecília Pescatore. O relato de história de vida à luz do pensamento de Walter Benjamin: contribuições aos estudos de identidade. **Psicologia USP**, 2020, volume 31, e190072. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/k9XNptx6JJNQNYNyWM6TF7R/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FONTES PRIMÁRIAS

Avaliações diagnósticas iniciais e finais dos alunos.

CAPÍTULO 7

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA PÓS-ENSINO REMOTO: DIÁLOGOS A PARTIR DA LENTE SOCIOLÓGICA

Israel de Sousa Ribeiro

Luana Vieira de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-6

Resumo: O artigo propõe uma reflexão e problematização sobre o papel social da escola após o período de ensino remoto em função da pandemia da COVID-19, fazendo uso do pensamento sociológico para subsidiar seus pressupostos teóricos. O estudo se desenvolve a partir do seguinte problema: qual a ressignificação do papel social da escola após o ensino remoto? O objetivo consiste em analisar as transformações do papel social da escola, considerando as influências do contexto pandêmico e suas consequências para o processo educacional. O trabalho justifica-se pela necessidade de compreender as mudanças no âmbito escolar, que têm sido profundamente impactado pelas novas demandas sociais e tecnológicas. Metodologicamente o trabalho está inserido numa abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base uma revisão de literatura fundamentada em autores que tratam da temática em discussão. Teoricamente alicerçado em autores como Bourdieu (1999), Durkheim (2014), Gramsci (1979) e Saviani (2000), o estudo sinaliza que a ressignificação do papel social da escola deve partir de uma avaliação crítica do contexto escolar, desvelando sua importância na luta contra as desigualdades escolares.

Palavras-chave: Papel social da escola; COVID-19; Ensino Remoto.

Introdução

As instituições escolares são espaços de socialização e propagação do conhecimento muito comuns na sociedade contemporânea. Os espaços escolares foram construídos e disseminados ao longo do tempo com a finalidade de difundir o saber acumulado, vinculados a um ideal de sociedade. Em virtude dessa realidade, o papel social da escola não permanece estático, mas é alterado constantemente, em face das mudanças que decorrem da esfera social.

De acordo com as prerrogativas legais, definidas pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), observa-se que as práticas educativas desenvolvidas nos espaços escolares estão intimamente vinculadas as práticas sociais, haja vista que a educação contempla

“[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2020, p. 8).

Partindo desse pressuposto, a educação tem sua origem nas demandas sociais e envolve os diversos sujeitos que constituem a sociedade. LDB demarca que a educação é dever não só do estado, mas da família

“[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p. 8).

Nesse sentido, a instituição escolar adquire um papel social caracterizado pela promoção da educação sistematizada, responsável pela difusão do conhecimento legado pela humanidade, no intento de preparar os sujeitos para sua atuação autônoma nas práticas sociais.

Nesta perspectiva, Gramsci (1979, p. 9), afirma que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Defensor da escola unitária, Gramsci idealizou

“um tipo único de escola preparatória que conduzisse o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1979, p. 136). A entidade escolar seria, portanto, responsável pela formação geral dos sujeitos, a fim de inseri-los nas práticas sociais.

Dessarte, nas últimas décadas as instituições escolares têm enfrentado sucessivas crises no tocante ao cumprimento de seu papel social. As inovações tecnológicas e o processo de globalização introduziram nos espaços escolares um avanço significativo do conhecimento. Os reflexos dessas mudanças têm se caracterizado como aspectos que afetam profundamente o papel social da escola, já que as mudanças sociais impõem novos parâmetros às práticas educativas.

Acelerando as mudanças sociais, o advento repentino da pandemia da COVID-19, instaurou no cenário mundial em 2019, novos modos de viver e de se organizar, o que implicou na reconfiguração das relações sociais, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino. O espaço escolar, por sua vez, que já enfrentava dificuldades na efetivação do ensino em virtude da velocidade da disseminação de informações, passou a enfrentar novos desafios com o distanciamento social.

Em face desse contexto, este estudo se desenvolve a partir do seguinte problema: qual a resignificação do papel social da escola no período pós-ensino remoto? O objetivo é analisar as transformações no papel social da escola, considerando as influências do contexto pandêmico e suas consequências para o processo educacional. A justificativa, reside na importância de compreender essas mudanças, especialmente em um cenário em que novas demandas sociais e tecnológicas desafiaram o contexto escolar.

Desse modo, as reflexões que deram forma a problemática desta pesquisa visam fomentar discussões que deem conta da análise acerca da condução dos processos de ensino-aprendizagem pós-pandemia da COVID-19. Para tanto, o

estudo se utilizou das contribuições sociológicas para repensar o papel social das instituições de ensino, propondo a imperiosa necessidade de ressignificação de suas práticas escolares, sem desconsiderar a complexidade socioeducacional contemporânea.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, cuja essência reside na compreensão aprofundada das características sociais em seus contextos naturais. Segundo Minayo (2012), uma pesquisa qualitativa busca captar a complexidade das relações humanas, suas subjetividades e interpretações do mundo, privilegiando a análise de significados e experiências sociais, que permitem uma visão mais holística sobre o tema estudado. Neste cenário investigativo, a abordagem qualitativa nos permite compreender as ressignificações do papel social da escola no período pós-ensino remoto, a partir de uma análise teórica e crítica.

A revisão bibliográfica foi utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que segundo Gil (2002), esse tipo de revisão é fundamental para explorar o conhecimento já produzido sobre determinado tema, oferecendo uma base sólida para a construção teórica e para a análise crítica. Nessa direção, é possível entender que a revisão bibliográfica permite o aprofundamento em publicações acadêmicas e em obras de autores reconhecidos, possibilitando que o pesquisador dialogue com diferentes correntes teóricas, além de identificar lacunas e oportunidades de novas contribuições no campo estudado. Neste estudo, foram utilizadas obras de teóricos como Bourdieu (1999), Durkheim (2014), Gramsci (1979) e Saviani (2000), no intento de construir uma base teórica consistente, capaz de discutir as transformações no papel social da escola, tendo em vista os múltiplos aspectos decorrentes dela.

A pesquisa também conta com uma abordagem documental, que segundo Lüdke e André (1986), consiste na análise de documentos que não foram produzidos com a finalidade de servir à pesquisa, mas que oferecem informações

relevantes sobre o objeto de estudo. Esse tipo de análise documental complementa a revisão bibliográfica ao fornecer dados e evidências concretas sobre a prática educacional e o contexto social em que a escola opera, especialmente no período pós-pandêmico. Documentos como diretrizes educacionais, relatórios institucionais e legislações foram examinados para embasar as discussões.

Outro ponto importante na condução da pesquisa foi o rigor metodológico, uma característica essencial nas pesquisas qualitativas, conforme apontado por Creswell (2014). O autor destaca que a validade em pesquisas qualitativas decorre de uma triangulação de dados, na qual diferentes fontes de informação são comparadas para fortalecer a comparação das interpretações. Assim, ao combinar a revisão bibliográfica com a análise documental, busca-se uma interpretação mais ampla e consistente das ressignificações do papel da escola, garantindo uma leitura crítica das mudanças ocorridas no contexto educacional pós-ensino remoto.

Como uma característica inerente à pesquisa qualitativa, as interpretações e análises são, em parte, influenciadas pelo referencial teórico escolhido. Nesse sentido, este estudo baseia-se em autores clássicos da sociologia e da pedagogia, como Bourdieu, que discute o papel da escola na reprodução social, e Gramsci, que problematiza a função educativa no contexto das lutas de classe e hegemonia cultural. Esses teóricos fornecem o suporte necessário para que a análise crítica proposta neste artigo seja conduzida de maneira rigorosa e fundamentada.

É importante ressaltar que uma metodologia com abordagem qualitativa, combinada com uma revisão bibliográfica e documental, permite não apenas uma investigação mais profunda e detalhada, mas também oferece a flexibilidade necessária para explorar as múltiplas dimensões do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa flexibilidade é uma das grandes vantagens da pesquisa qualitativa, pois possibilita que o pesquisador ajuste o foco do estudo conforme novas questões emergem ao longo do processo de análise.

O papel social da escola

O papel social da escola ainda tem sido visto de forma arcaica, sem considerar as relações construídas através de experiências proporcionadas pelas interações sociais, vinculadas as demais instituições da sociedade, com interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhadas. Contudo, observa-se que a constituição do ser social ocorre na inter-relação dos sujeitos através dos grupos sociais dos quais eles fazem parte, pois o homem não é só um integrante da sociedade, mas sobretudo, é um produto dela.

Uma instituição escolar que não se percebe como espaço social e focaliza suas atividades de maneira meramente técnica e descomprometida com as demandas sociais, não terá muito a oferecer aos sujeitos nela inseridos. A escola necessita se perceber como mediadora de conflitos, entidade que está aberta as mudanças, que prepara os sujeitos no intuito de contribuir com o progresso social, rejeitando, portanto, visões alienantes e incutir nos alunos atitudes éticas, valores sólidos, respeito a pluralidade de ideias, bem como o respeito a diversidade humana.

Na ótica de Lück (2010, p. 29):

Uma organização social, tal como a escola, é constituída por uma variedade de forças que se influenciam reciprocamente, definindo, segundo as tendências assumidas, uma personalidade. Esse campo de forças é sobremaneira determinado pelo modo como as pessoas agem e reagem, a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção.

Evidencia-se com isso que a escola não é uma instituição neutra, uma vez que é formada por diversos agentes sociais, sendo constituída por uma diversidade de sujeitos. Nesse sentido, entender o conceito de *campos* é fundamental para ampliar nossa percepção em relação ao contexto escolar. Para tanto, Bourdieu (2003, p. 179) define *campos* como “[...] sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos

discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções”.

Em decorrência dessa definição, cabe inferir que a instituição escolar, enquanto organização social, é um campo sociocultural interativo, com a presença de forças conflituosas, que precisa atuar na formação de alunos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres, por meio de práticas educativas que ofereçam conhecimentos pertinentes ao viver social do alunado, pois nem uma prática escolar deve ser operacionalizada de forma desvinculada das vivências sociais de seus alunos.

Numa perspectiva atual, ao tratar do contexto do ensino remoto emergencial, sabe-se que ele implantou nos estabelecimentos de ensino a necessidade de reconfiguração das práticas escolares, ampliando com isso o papel social da escola, já que o caráter emergencial de ensino, implica em diversos fatores que dificultam o acesso a aprendizagem. Por um lado, não dá pra ignorar as dificuldades de lidar com uma situação inusitada como a gerada pela pandemia do Covid-19, que exige mais do que os estabelecimentos de ensino tem a oferecer, mas por outro, não podemos desconsiderar a necessidade do empenho coletivo e emergente que essas instituições precisam tomar para não incutir nos alunos o caráter reprodutor do sistema educativo e acabar reforçando a ideia de escola enquanto aparelho ideológico de Estado, inculcando nos alunos a ideologia dominante em vigor (Althusser, 1983).

Diante dessa conjuntura, a medida em que a escola passa a reproduzir alguma submissão ideológico-política ela se torna um aparelho ideológico por excelência, tendo em vista que é “[...] pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...]” (Althusser, 1983, p. 80). Assim, torna-se imprescindível verificar a qual lógica a instituição escolar está vinculada, isto é, se ela atende os anseios capitalistas ou buscará estratégias para a emancipação social dos alunos.

Não podemos negar que as instituições escolares públicas de ensino necessitam de análises quanto a efetivação de suas práticas educativas ofertadas no contexto do ensino remoto emergencial. É necessário investigar se a desigualdade social não tem encontrado uma extensão dentro do âmbito educativo, pois mesmo que o papel social da escola tenha sido ampliado com a pandemia da Covid-19, é importante ressaltar que o acesso e a permanência ao ensino público de qualidade são direitos previstos em lei e devem ser assegurados. Dessa forma, as práticas educativas escolares oferecidas serão verdadeiros termômetros demonstrativos de como o processo de ensino-aprendizagem tem se delineado.

No intento de cumprir seu papel social, a escola necessita romper com os padrões de desempenho que avaliam os alunos de forma arbitrária. Quando as instituições de ensino adotam práticas educativas fundamentadas na meritocracia como modelo de igualdade de oportunidades, acabam escamoteando as diferenças sociais que geram a competitividade desenfreada, como se todos tivessem acesso aos mesmos conhecimentos de modo igualitário, naturalizando as desigualdades, que potencializam o processo desumanizador dos sujeitos.

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas (Dubet, 2004, p. 543).

Por isso, há a necessidade da escola assumir o compromisso assíduo com a educação integral dos alunos que adentram na instituição de ensino, marcados pela desigualdade social, é emergente. Esses alunos estão inseridos em contextos familiares vulneráveis, que não oferecem os estímulos essen-

ciais para o avanço nas atividades escolares. Tratar esses alunos de forma igualitária, desconsiderando a realidade vivida por eles, corresponde a contribuir com a ampliação de suas dificuldades cognitivas e fazer da escola um ambiente que dilata as desigualdades sociais, produzindo com isso as desigualdades escolares, que são passaportes para a evasão escolar com todas as consequências decorrentes dela.

Nessa perspectiva, a escola, através de suas práticas, não deve criar contradições e conflitos, mas precisa revelar todos eles, tirando os sujeitos da inconsciência, cumprindo sua função emancipadora (Gadotti, 2001). Dessa forma, em face da real necessidade de reconfiguração das práticas escolares, estima-se que as instituições de ensino discutam e repensem o fazer educativo, de forma que a aprendizagem de qualidade se concretize, evitando assim, que suas ações educativas contribuam para a manutenção das desigualdades estruturais vigentes.

Panorama educacional contemporâneo

As práticas escolares têm sofrido mudanças contínuas e significativas, implicando na assimilação de habilidades que exigem o contato com as inovações tecnológicas, caracterizadas pelo forte estímulo a apropriação dos códigos linguísticos e cibernéticos. O incentivo à adaptação das novas tecnologias tem sido fomentado nos mais diferentes contextos sociais, assim como nas instituições escolares, desde a educação infantil, sob os mecanismos subjacentes à globalização.

Não são raros os desafios que a escola precisa enfrentar quando é direcionada a reformular suas práticas educativas para atender as demandas advindas dos contextos sociais globalizados. Nesse sentido, ao tratar dos aspectos que envolvem a globalização é necessário esclarecer como ele se manifesta, em quais contextos ela se faz presente, sem desconsiderar suas características:

Baseia-se na convicção de que a organização, o funcionamento e a mudança da vida social, em sentido amplo, compreendendo evidentemente a globalização, são ocasionados pela técnica e, neste caso, pela eletrônica. Em pouco tempo, as províncias, nações e regiões, bem como culturas e civilizações, são atravessadas e articuladas pelos sistemas de informação, comunicação e fabulação agilizados pela eletrônica. Na aldeia global, além das mercadorias convencionais, sob formas antigas e atuais, empacotam-se e vendem-se as informações. Estas são fabricadas como mercadorias e comercializadas em escala mundial. As informações, os entretenimentos e as idéias são produzidos, comercializados e consumidos como mercadorias (Ianni, 2001, p. 16).

A globalização, sem dúvidas, gerou mudanças expressivas a nível mundial desde seu surgimento. Todavia, mesmo a ideia de acesso as inovações tecnológicas sendo rapidamente difundida no âmbito educacional, na maioria das escolas públicas brasileiras os meios tecnológicos são introduzidos lentamente, sem a devida formação específica para o manuseio adequado das novas tecnologias. Em decorrência disso, alguns fatores prejudiciais a educação deixam de ser revelados quando se trata dos aspectos vinculados a globalização: a transformação da educação em mercadoria, que reforça as desigualdades escolares dentro das instituições de ensino, além do tratamento que é dado aos alunos numa tendência homogeneizadora, camuflando com isso as disparidades de saberes que há entre eles.

Para além das mudanças geradas pela globalização a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, criada pelo Ministério da Educação (MEC) dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus Covid-19” (Brasil, 2020), estabelecendo assim, a garantia do ensino remoto. A portaria determinou que não houvesse prazo definido para que esta forma de ensino seja interrompida, contudo orienta que o ensino remoto permaneça enquanto durar o período epidemiológico no país, sinalizando a necessidade de replanejamento das atividades escolares para que as aulas não fossem interrompidas e o acesso à educação fosse garantido.

Em face dessa realidade, as instituições de ensino passaram a realizar suas aulas através de plataformas digitais, com a utilização das TDICs. No entanto, há que se considerar muitas variáveis quanto ao formato de ensino adotado: será se ele foi acessível a todos os alunos? O novo estilo de ensino atende as necessidades educativas do alunado? Como os professores desenvolveram suas práticas educativas, já que não passaram por uma formação específica para isso? Alunos e professores sentiram falta do ambiente escolar? Como a gestão escolar geriu as demandas inerentes ao ensino? Tais perguntas podem desvelar se a exclusão digital dos agentes escolares não ocorreu motivada pelas seguintes razões:

Primeiro não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (Castells, 2005).

É consensual que as mudanças no campo da educação são inevitáveis, pois acredita-se que “A promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola”. (Kramer; Moreira, 2007, p. 1046). Todavia, as mudanças geradas pela pandemia da Covid-19 pressupôs o redirecionamento da realidade educacional, demonstrando a necessidade de reconfiguração das práticas educativas escolares desenvolvidas virtualmente para atender o parecer do Ministério da Educação.

No entanto, é importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência desde 2014, com validade até 2024, já previa em uma de suas metas o apoio ao desenvolvimento tecnológico, constituindo-se como uma das políticas públicas de apoio ao ensino. Sua sétima meta estabelece orientações que contemplam as tecnologias educativas:

Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria

do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (Brasil, 2014).

Ao estabelecer a utilização de diferentes métodos de ensino e fazer referência a inserção das ferramentas digitais como elementos que promovem melhorias na aprendizagem, o PNE, enquanto documento que oferece parâmetros para a educação nacional, desvela seu interesse pela difusão do acesso as tecnologias educacionais como estratégia de ampliação das possibilidades de ensino. Embora a meta tenha sido estabelecida, não seria sábio ignorar que as dificuldades para sua operacionalização tomam proporções diferenciadas em cada região do país, resultando em desdobramentos que inviabilizam o acesso ao ambiente escolar.

Outro documento contemporâneo que prevê a introdução da tecnologia no campo educacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vê a tecnologia educacional como item indispensável às novas práticas educativas, indicando sua implementação em todas as escolas, como descreve a sua 5ª Competência Geral: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva dos alunos (Brasil, 2018).

Entretanto, sabe-se que efetivamente a apropriação dos dispositivos tecnológicos dentro do espaço escolar público é marcada por uma série de desafios, haja vista que os equipamentos nem sempre são suficientes para atender o quantitativo de alunos e profissionais que necessitam fazer uso das ferramentas tecnológicas. Outro aspecto agravante é que os profissionais da educação possuem pouca familiaridade com as tecnologias da informação, o que acaba dificultando a efetivação das diretrizes elencadas pela BNCC. Aprofundando as discussões acerca da base nacional comum curricular, as análises críticas

feitas em torno de suas propostas de ensino tendem a revelar que sua essência vincula-se a parâmetros que acentuam as desigualdades escolares, reforçando os ideais mercadológicos da economia neoliberal na educação, em detrimento da formação integral dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a adoção do Ensino Remoto Emergencial, decorrente da impossibilidade de realização de aulas presenciais, em virtude da pandemia da Covid-19, necessita de elucidações, a começar pela sua base conceitual, a fim de que não incorramos no equívoco de confundi-lo com a Educação a Distância (EaD), já que esta modalidade de ensino possui legislação específica e precede o formato de ensino remoto emergencial. A EaD foi regulamentada pelo Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a EAD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educacionais em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Conforme o exposto, a Educação à Distância consiste em uma modalidade de ensino, caracterizada pela realização das aulas entre alunos e professores separados geograficamente e temporariamente, através da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação. A implantação da Educação à Distância na Educação Básica é assegurada por lei transversalizando as seguintes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação especial. É válido lembrar que no Ensino Médio é permitida a modalidade do ensino à distância, assim como no Ensino Fundamental, porém nesta etapa do ensino, especificamente, a EaD adquire caráter complementar dos estudos.

Nesse sentido, o contexto emergente instaurado nas escolas públicas brasileiras deve ser subsidiado por análises profundas no que tange ao ensino remoto emergencial, evitando a exclusão escolar, tão presente nas instituições públicas de ensino do país, superando a lógica em torno do capital econômico

e trazendo para o cenário educacional a discussão a respeito da diferença de capital cultural entre os estudantes, sendo este um fator condicionante ao ensino, já que o êxito escolar é diretamente proporcional ao capital cultural que cada aluno possui.

[...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (Bourdieu, 1987. p. 4).

Aliada a essa realidade, sabemos que não são poucos os agentes das práticas educativas escolares que têm enfrentado dificuldades no exercício da docência. Paralelo a isto, se tornou comum o relato de professores que afirmam não saber lidar com essa realidade. Essa situação desponta a necessidade de formação permanente dos profissionais da educação, revelando que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Interligada a formação do professor, cabe as instituições de ensino a reflexão sobre como lidar com os desafios atuais, buscando metodologias acessíveis a todos os alunos, com propostas de ensino adequadas, a fim de evitar a evasão escolar, criando alternativas de extinção e redução das desigualdades. Consoante a essa perspectiva sinalizamos um imperativo emergente em contextos escolares tão adversos e incertos quanto estes de nossos dias, a democratização do ensino público, que deve ser subscrito pela necessidade de auxiliar os “[...] alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade” (Libâneo, 2006, p. 12).

Ressaltamos que a prática educativa escolar não pode perder de vista os mecanismos de acesso ao conhecimento. Ainda que a realidade imposta pelo momento pandêmico seja desafiadora e pressuponha novas diretrizes para a concretização do ensino, é fundamental a reflexão sobre como tornar o conhecimento acessível e propício a aprendizagem, já que o contexto familiar dos alunos nem sempre oferece condições favoráveis a apreensão do conhecimento e, com as aulas remotas poucas são as famílias que estão aptas a auxiliar os filhos nas atividades escolares, o que levanta obstáculos para apreensão do conhecimento.

Portanto, “A escola tem assim uma responsabilidade pedagógica e política considerável perante estas crianças que muitas vezes só têm o tempo gasto dentro dos muros da escola para entrar na cultura escolar e apropriá-la” (Lahire, 2011, p. 17). Com o ensino remoto emergencial as dificuldades foram agravadas e, conseqüentemente, a responsabilidade da escola também tende a ampliar, principalmente no tocante a não compactuar com a reprodução das desigualdades sociais, tão comuns nos estabelecimentos de ensino. Entende-se assim, que “Tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente devido aos processos de socialização familiar socialmente diferenciados, é contribuir em definitivo para reproduzir a ordem desigual das coisas” (Lahire, 2011, p. 17).

A complexidade do novo contexto educacional

As mudanças vivenciadas nas práticas escolares no contexto do ensino remoto nos remetem as perspectivas de mudanças no âmbito escolar, uma vez que precisamos passar por uma transição paradigmática, que transita para uma nova forma de conhecimento (Santos, 2002). Necessitamos de um tipo de conhecimento que emana da invenção social que se constituirá como conhecimento de cunho emancipatório, dando origem a uma tecitura social insurreta, que olhará para os problemas de modo a considerá-los como tais, a ponto de

buscar soluções para a superação dessa realidade atentando-se para a condição de todos os povos.

Nessa perspectiva, como uma possível alternativa resolutive da problemática discutida neste estudo, é necessário trilhar o caminho da “ecologia dos saberes”, caminho que estabelece o diálogo entre a diversidade de saberes úteis para o avanço das lutas sociais, contrapondo-se a invisibilidade dos alunos inferiorizados, ampliando assim, as possibilidades de apreensão dos saberes. Os múltiplos problemas inerentes as instituições de ensino na atualidade devem ser analisados amplamente para que as práticas escolares não mascarem a realidade educacional.

A escola deve ressignificar suas ações educativas através de uma ruptura com tudo aquilo que gera as diferenças sociais, pressupondo “Um termo evocador que convida a sonhar, deliberar e agir, mas que ultrapassa os limites institucionais estabelecidos”. (Castells, 2018, p. 8). Como se observa, as decisões dos agentes de ensino podem ser elementos cruciais para a mudança educacional que almejamos. É necessário fazer uso das tecnologias no intuito de pôr em “[...] prática o enorme caudal de informação e conhecimento de que dispomos para gerir nossos problemas. Resolvendo o que vai surgindo a cada instante. E reconstruindo de baixo para cima o tecido de nossas vidas, no pessoal e no social. (Castells, 2018, p. 147-148).

As instituições de ensino necessitam repensar suas práticas, assim como a concepção de sujeito que lhe é conferida. A pandemia da Covid-19, seguida da exigência do isolamento social implantaram nos espaços escolares novas demandas sócio pedagógicas, conclamando os sujeitos da ação educativa quanto a necessidade de terem “[...] sentidos afiados e olhos abertos para novos horizontes além das experiências imediatas, a fim de que possamos explorar condições humanas até então relativamente invisíveis” (Bauman; May, 2010, p. 22-23).

Para além disso, com o momento pandêmico, que reconfigurou as práticas escolares, estabelecendo o formato do ensino remoto, torna-se indispen-

sável considerar que “[...] um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário”. (Morin, 2000, p. 25). Em decorrência da complexidade do contexto socioeducacional atual, há certa emergência quanto a necessidade de uma reforma do pensamento, a fim de que o conhecimento seja construído com base na complexidade inerente a ele, que pode ser viabilizado [...] “pela capacidade de contextualizar e englobar” (Morin, 2000, p. 15), desvinculando-se de práticas isoladas das práticas sociais.

Nesse sentido, o cenário educacional brasileiro não deve prescindir da análise crítica acerca do ensino remoto emergencial, uma vez que os processos analíticos podem se constituir como fontes relevantes de mudança, rompendo com a fragmentação do conhecimento, na tentativa de superar a lacuna entre o pensamento e a ação quando se buscam mudanças reais para o campo educativo. “Essa é a função de uma teoria efetivamente crítica. Propiciar a mudança concreta a partir da crítica e da renovação das ideias e das avaliações morais que motivam nossa ação e nosso comportamento” (Souza, 2018, p. 272).

Portanto, a complexidade do ensino remoto instaurou no âmbito educacional precisa levar à ressignificação do papel social da escola, de modo que a sala de aula seja concebida como espaço emancipatório que ofereça aos alunos a oportunidade de mobilidade social, afinal, é preciso ratificar que cada educando não é

“[...] apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente, no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (Freire, 2018, p. 75).

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, analisou-se como o contexto pós-pandêmico provocou significativas ressignificações no papel social da escola. A crise global de saúde não apresentou apenas adaptações tecnológicas para a continuidade do ensino, mas também desvelou as múltiplas funções que a escola desempenha na sociedade. Além de ser um espaço de transmissão de conheci-

mento, a escola emergiu como um ponto de apoio emocional, social e psicológico, especialmente em um momento em que muitas famílias enfrentaram desafios relacionados à saúde mental, insegurança alimentar e desestruturação do cotidiano. Nesse sentido, o papel social da escola foi expandido, tornando-se mais complexo e multifacetado.

As transformações vividas, em meio e pós-pandemia, exigiram uma reflexão crítica sobre a função da escola, que não se limita mais ao papel instrucional. Conforme exposto ao longo do texto, autores como Bourdieu, Durkheim e Gramsci nos ajudam a entender que a escola, enquanto instituição social, deve estar intimamente comprometida com a transformação social. No cenário pós-pandêmico, esse compromisso foi profundamente ampliado, o que exige que a escola ressignifique a formação integral dos sujeitos, tanto no âmbito cognitivo quanto no social e emocional. A escola passa a atuar como um espaço de proteção da coletividade e da cidadania, lidando com questões como desigualdade social, inclusão digital e apoio à saúde mental.

Além disso, o período de ensino remoto e as novas dinâmicas introduzidas pelo uso de tecnologias no ambiente educacional suscitaram discussões sobre o futuro da educação. A incorporação de ferramentas digitais e plataformas de ensino à distância evidenciou tanto as potencialidades quanto as limitações dessas tecnologias. A escola, no entanto, continua a ser insubstituível como um espaço de convivência, socialização e construção coletiva de saberes. Portanto, é imperativo que as políticas educacionais levem em consideração essas mudanças e ofereçam suporte adequado para que as escolas possam exercer plenamente seu papel social.

Diante dessas ressignificações, é possível afirmar que a escola, no cenário pós-pandêmico, deve ser um espaço central de inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que terá que se adaptar às novas exigências sociais. Para tanto, deve ser vista não apenas como instituição que responde a demandas imediatas, mas como espaço que antecipa e prepara os indivíduos para lidar

com desafios futuros. A pandemia mostrou que a educação vai além do ensino formal, estendendo-se ao cuidado e ao apoio integral ao aluno e à comunidade escolar.

Os dados obtidos nesta pesquisa revelam que as ressignificações do papel social da escola reforçam sua relevância em tempos de incertezas globais. A escola, deve reinventar-se, adaptar-se e transformar-se, mantém-se como uma instituição fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. Ao integrar novas funções sociais e tecnológicas, a escola reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para a construção de um futuro mais justo e inclusivo, comprometido com a erradicação das desigualdades escolares e sociais.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOURDIEU, P. **O que constitui uma classe social?** Sobre a existência teórica e prática de grupos. Berkeley Journal 01 Sociology, n. 32, pág. 1- 49, 1987.

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

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: Edição: 53, Seção: 1, Brasília, DF, publicado em: 18/03/2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portarian-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 10 novembro de 2020.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolha entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. ed. 70. Lisboa: 2014.

FERNANDES, Florestan. 1979. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (org.). **Educação e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. p. 414-441.

FREIRE Paulo. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução a Pedagogia do Conflito**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas Sociologia. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011, pág. 13-22.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.** Campinas. v. 28, n. 100, p. 1037-1057, outubro. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300019&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de novembro de 2020.

MUSTAPHA, Chérif. **O islã e o Ocidente: um encontro com Jacques Derrida**. Tradução Roberto Said. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitiño brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

CAPÍTULO 8

NARRATIVAS DE ADOLESCENTES IMIGRANTES SOBRE ACOLHIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Feiruque de Jesus dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-7

Considerações Iniciais

O presente capítulo se propõe analisar as narrativas de adolescentes imigrantes e refugiados sobre acolhimento no ambiente escolar. Metodologicamente, partimos da narrativa de dois estudantes imigrantes matriculados numa escola da rede estadual de educação de Santa Catarina, localizada no município de São Miguel do Oeste, sobre como se percebem em relação à escola, e da articulação bibliográfica com o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

As narrativas foram produzidas a partir de uma atividade proposta pelo professor/pesquisador no Componente Curricular de Ensino Religioso, em que os estudantes deveriam escrever uma carta endereçada a si mesmos no futuro. Deste modo, partimos da importância das narrativas estudantis enquanto fonte de pesquisa e reflexão sobre o currículo e a prática docente. Para bell hooks (2020, p. 89), o ato de narrar-se e contar histórias em sala de aula “é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro e fora da sala de aula.” Assim, compreendemos que, ao falarem de si, estudantes pertencentes à grupos sociais minoritários podem construir para si um lugar no qual tornam-se sujeitos.

Para bell hooks (2020) a sala de aula se constitui como lugar privilegiado em que podemos compor práticas pedagógicas emancipadoras, ao mesmo tempo em que é também lugar de exclusão e reprodução da ideologia dominante. Deste modo, sendo a sala de aula composta por sujeitos pertencentes a diferentes espaços socioculturais, logo é imprescindível que o professor pense a sua prática pedagógica de forma crítica, visando a participação democrática e emancipadora dos educandos.

O currículo escolar é um texto racializado, constituído de discursos que enaltecem determinados sujeitos e grupos sociais, em detrimento de outros. Silva (2016, p. 101), entende o currículo de forma ampla, como:

[...] o livro didático e paradidático, as lições orais, as lições curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

Deste modo, consideramos importante a construção de um currículo que acolha e celebre as diferenças, que conceba a diversidade étnico-racial e cultural como uma oportunidade pedagógica e não como um problema a ser solucionado, contingenciado e interditado (Candau, 2016).

Atualmente São Miguel do Oeste conta com cerca de 2.800 imigrantes refugiados cadastrados no Serviço de Assistência Social. No entanto, esse número varia constantemente, uma vez que a própria dinâmica migratória é atravessada pela partida e chegada iminente destes sujeitos. A migração forçada faz com que o migrante perca os vínculos com os lugares, com o seu país de origem. O que resta, em muitos casos, é a sua história, a capacidade de narrar seus percursos, suas trajetórias, seus deslocamentos.

De acordo com o Relatório Anual OBMigra 2023, entre 2013 e 2022 a participação de mulheres migrante teve um aumento expressivo. Deste modo, com o aumento do número de mulheres nos fluxos migratórios, aumentou-se

o número de menores de 15 anos, de 6,5% para 12,2%. Além disso, houve também o aumento no número de imigrantes latino-americanos, enquanto imigrantes provenientes do continente europeu perderam protagonismo na última década (Oliveira, 2023).

Diante desta realidade, considera-se importantes o debate e a construção de políticas públicas, sobretudo, no âmbito educacional, para acolher estas crianças e adolescentes imigrantes que chegam às escolas estaduais de Santa Catarina e a São Miguel do Oeste. É necessário, em primeiro lugar, rompermos com os estereótipos e o preconceito em torno destes sujeitos, a fim de oferecer-lhes condições dignas de serem inseridos no contexto escolar brasileiro.

As discussões deste capítulo convidam o leitor, sobretudo, professores e professoras da educação básica, a pensarem formas de acolhimento aos estudantes em condição de imigração forçada. É urgente construirmos diálogos inovadores, capazes de fazer emergir de forma criativa espaços de acolhimento que valorizem as diferenças culturais e étnico-raciais e que promovam a vida e a pluralidade de existências acima de tudo.

Narrativas de Estudantes Imigrantes sobre Acolhimento no Ambiente Escolar

Diante do aumento da chegada de crianças e adolescentes imigrantes ao Brasil e a necessidade de inserir estes sujeitos no sistema de ensino nacional, foi publicada a Resolução N°1, de 13 de novembro de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. A normativa é um avanço importante na garantia de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes no sistema público de ensino, uma vez que flexibiliza a exigência de documentação comprobatória de escolaridade anterior. Muitas dessas crianças e adolescentes saem às pressas de suas pátrias, levando consigo pouco ou

quase nenhum bem pessoal, a não ser a sua vida. Partir, nestes casos, é sempre um apelo a própria vida. Dentre as disposições que a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 estabelece, estão:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II – prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III- não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV- capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;

V- prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI- oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (Brasil, 2020).

Apesar das exigências da resolução quanto aos procedimentos para a matrícula e inserção desses estudantes no ambiente escolar novo, ainda existem barreiras reais que impedem o acolhimento dessas crianças e adolescentes em situação de imigração forçada. A primeira grande barreira está no próprio desconhecimento dos professores e das redes de ensino a respeito da Resolução, seguido da falta de formação inicial e continuada no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Intercultural. Estas crianças e adolescentes são inseridas nas salas de aula de um dia para o outro, sem qualquer procedimento para a sua adaptação à nova realidade escolar.

Neste sentido, conforme Santiago, Castro e Lopes (2024, p. 21):

é fundamental termos em mente que o processo de acolhimento das crianças migrantes venezuelanas envolve a compreensão de que a migração é um fenômeno complexo que afeta diferentes aspectos da vida das crianças, sendo fundamental considerar suas singularidades, suas redes e as forças que levaram elas a deixar seu país de origem. As migrações contemporâneas nos colocam grandes desafios não somente no campo da educação básica, mas também no âmbito da formação de professores e professoras. Dentre eles, destacamos a necessidade de pensarmos e construirmos uma formação docente inicial e continuada para essa sociodiversidade.

Deste modo, “temos que ir além de uma pedagogia precária, caracterizada por improvisações constantes, em direção a uma pedagogia do acolhimento e da hospitalidade para as pessoas migrantes em nossas escolas” (Silva; Poltozi; Torres, 2023, p. 12).

Dito isto, este trabalho surge a partir de uma atividade realizada pelo professor/pesquisador em uma aula de Ensino Religioso, em que os estudantes precisavam escrever uma carta endereçada para si mesmos sobre como se percebiam em relação a si e à escola. O conteúdo produzido pelos estudantes através de seus relatos possibilitou pensarmos no tema do acolhimento a estudantes imigrantes/refugiados no ambiente escolar desde a perspectiva destes sujeitos. Além disso, foi possível compreender as diferentes dinâmicas que envolvem esse acolhimento, sobretudo, às que dizem respeito à raça, gênero e procedência nacional.

O fenômeno migratório é, na maioria das vezes, visto a partir da perspectiva dos adultos, das relações econômicas e trabalhistas. Os menores de idade, por sua vez, acabam passando despercebidos nas discussões sobre migração. Segundo Oliveira e Tonhati (2022), a ausência de dados sobre a participação de crianças nos processos migratórios acaba tornando este grupo invisível nas discussões que visam o estabelecimento de políticas públicas para a população de migrantes no país.

há uma limitação de dados estatísticos sobre as crianças imigrantes e refugiadas no país, em geral e particularmente, faltam dados referentes à inserção escolar, atendimentos e cuidados com relação à saúde dessas crianças em níveis estaduais e municipais. (Oliveira; Tonhati, 2022, p. 10).

Para Santiago, Castro e Lopes (2024, p. 5), “algumas categorias de infância e suas vivências são sistematicamente menosprezadas pelos pesquisadores em seus trabalhos, tais como a infância indígena, ribeirinha, quilombola, negra, migrante e refugiada”. Assim, compreendemos ser importante a escuta destes sujeitos, o que narra a respeito da sua participação nos processos migratórios, sobretudo, no acesso aos direitos humanos fundamentais no país de acolhida.

Consoante a Santos e Vicenzi (2024), a escrita nos torna sujeitos, narrar sobre nós mesmos, sobre a nossa realidade, permite com que possamos construir conhecimento desde nossas perspectivas.

O primeiro relato é de Jasmine¹(2024), de nacionalidade venezuelana:

No começo, eu e minha irmã estudávamos na outra sala, mas eles não gostavam muito de nós. Não queriam fazer trabalho conosco. Agora, que mudamos de turma, está bem melhor. Temos amigas, a gente ri de um monte de coisa e se dá bem com a turma.

O relato acima descreve bem como alguns estudantes imigrantes se sentem, sobretudo, meninas, ao adentrarem um ambiente escolar novo. No relato, Jasmine descreve a relação que ela e sua irmã tinham com a primeira turma, isto é, marcada pela distância e o preconceito. Provavelmente, um dos desafios iniciais está no próprio idioma, que acaba sendo inicialmente um dos elementos limitadores da construção de vínculos entre estudantes brasileiros e imigrantes.

No entanto, o relato revela nas suas entrelinhas o silenciamento destes corpos no ambiente escolar, uma vez que os professores e professoras não se dão conta dos dilemas vividos por estas estudantes no ambiente escolar. Dentre os traumas da migração estão a perda dos laços com o país de origem e o sentimento de solidão, de não se sentirem encaixadas, excluídas. Segundo Kilomba (2019, p. 207), o trauma se constitui no “choque terrível da separação e da dor violenta de se privar do elo com a comunidade, tanto dentro como fora do continente, são experiências de ruptura.”

Na maioria das vezes nós, professores da educação básica, caímos no erro de achar que a criança e o adolescente são sujeitos passivos, ou que possuem uma certa facilidade de se adaptarem facilmente ao ambiente escolar. No entanto, esta visão adultocêntrica invisibiliza as experiências vividas por estes estudantes na sala de aula, tornando o seu trauma ainda maior.

¹ Optamos por nomear os estudantes com nome de flores, a fim de manter o sigilo sobre suas identidades.

Neste sentido, é importante desenvolvermos o olhar crítico para essas realidades que perpassam o ambiente escolar. É necessário construirmos redes de apoio, espaços de escuta e reflexão sobre a nossa prática pedagógica em sala de aula. Além do mais é preciso discutirmos estratégias de rompermos com os preconceitos entorno destes sujeitos. A escola ainda é um espaço de reprodução da cultura dominante, branca e eurocêntrica, o que acaba privilegiando uma prática docente baseada no silenciamento de certos sujeitos e na promoção de uma única perspectiva sobre o mundo.

A estudante Dália (2024), também de nacionalidade venezuelana, narra:

Minha turma é legal. Gosto da escola e dos professores. Mas, não gosto quando tem trabalhos em grupos, porque nunca me escolhem. Eu me sinto só e fico pensando se eles não gostam de mim.

Assim como no relato de Jasmine, Dália relata sentir dificuldades em fazer trabalhos em grupos na sua turma. A sala de aula é um espaço constituído por relações de poder baseadas nas relações entre raça e classe, raça e cultura, raça e procedência nacional. Em muitos casos, como já mencionado anteriormente, a dificuldade com o idioma por parte dos professores, ou mesmo a falsa ideia de que as crianças e adolescentes possuem maior facilidade de se envolverem, possibilita a construção de zonas segregadas em sala de aula, nas quais estudantes negros, pertencentes a classes sociais vulneráveis, portadores de necessidades especiais e estrangeiros ocupam um lugar invisível.

percebemos que a trajetória da infância e da criança brasileira e de outras nacionalidades se encontra permeada pelo conflito, pelo emaranhado político, cultural, social e econômico. É nítido o conflito de classes, a hegemonia do discurso burguês e classista sobre a realidade e história das crianças e infância durante os períodos históricos. Num universo de disputas de memória, distorções dos fatos históricos e apagamento de grupos sociais marginalizados, no caso das crianças migrantes, inseridos num processo até mesmo de ocultação da realidade, as infâncias tornam-se um território de disputa e nelas, muitas vezes emergem diferentes formas de espacialização de suas vidas. (Santiago; Castro; Lopes, 2024, p. 6).

Neste caso, é importante que a escola esteja atenta aos desafios enfrentados por crianças e adolescentes imigrantes para serem acolhidos no ambiente

escolar novo. É necessário investirmos fortemente na formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade étnico-racial e cultural no interior da escola, de modo a promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem cada sujeito em sua individualidade.

O Ato educativo para com o outro é uma das garantias do encontro como afeto, como aconchego e como diálogo com a diferença. A escola, a educação, por sua condição plural (mesmo muitas vezes sendo negada) pode ser esse lugar em que vidas outras se emergem e com isso se festejem a possibilidade da renovação do existir em partilhas. (Santiago; Castro; Lopes, 2024, p.21).

Ainda existem grandes desafios ao acolhimento de crianças imigrantes em escolas brasileiras. Neste sentido, uma das ações indispensáveis ao acolhimento destes estudantes deveria passar pela oferta de atividades extraclasse na escola, em que estas crianças e adolescentes pudessem aprender o português, fortalecer seu vínculo com a instituição escolar e, ao mesmo tempo, manter vivas sua cultura e língua.

Em muitos contextos a escola é o ente público mais próximo destas crianças em situação de vulnerabilidade social. Assim, é necessário pensar no acolhimento não apenas como uma ação burocrática, como em muitos casos, vista como uma obrigação, mas como um espaço fecundo de oportunidades e promoção da vida. A escola dever constituir-se como lugar de promoção da vida e dos direitos da criança e do adolescente, salvaguardando seu direito à educação de qualidade.

Conclusão

O presente trabalho objetivou analisar as narrativas de adolescentes imigrantes e refugiados sobre acolhimento no ambiente escolar. Metodologicamente partimos da análise das narrativas de dois estudantes imigrantes matriculados numa escola da rede estadual de educação de Santa Catarina, sobre como se percebem em relação à escola, e da articulação bibliográfica com o campo

da Educação das Relações Étnico-Raciais.

As narrativas foram produzidas a partir de uma atividade proposta pelo professor/pesquisador, no componente curricular de Ensino Religioso. Os relatos dos estudantes rompem com a narrativa migratória desde a perspectiva das pesquisas no campo da economia e do mundo de trabalho. As narrativas produzidas pelos/pelas estudantes demonstraram a necessidade de construirmos estratégias para acolhermos essa população com dignidade em nossas escolas. Existem várias barreiras para este acolhimento, como o idioma e a desconstrução do nosso currículo hegemônico.

A partir das discussões levantadas consideramos importante lutarmos por uma escola plural, diversa e que reconheça cada vez mais as diferenças. É necessário abrirmos espaços para que crianças e adolescentes pertencentes à grupos minoritários possam narrar suas histórias e constituir-se enquanto sujeitos. É preciso, ainda, investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista. Por fim, precisamos defender a escola como lugar plural e de construção de uma nova sociedade, menos desigual, racista e xenófoba.

Referências

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: DF, 2020.

BRASIL. Resolução nº1, de 13 de novembro de 2020. **Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf. Acesso em 13 de fev. de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em 01 de set. de 2024.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

OLIVEIRA, Tadeu. Dez anos de OBMigra e os indicadores sociodemográficos dos imigrantes internacionais no Brasil. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

SANTIAGO, Flávio; CASTRO, Gabriela Rodrigues de; LOPES, Jader Janer Moreira. “Eu tive que viajar para vários países para chegar ao Brasil”: enunciações sobre movimentos infantis e espacializações do viver. **Cadernos para o Professor**, [S. l.], v. 2, n. 46, p. 23, 2024. Disponível em: <https://cadernosparaoprofessore.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professor/article/view/artigo-6>. Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, Feiruque de Jesus dos; VICENZI, Renilda. A escrevivência para uma educação antirracista: uma possibilidade pedagógica. In: JÚNIOR, Edinaldo Enoque da Silva; SCHÜTZ, Jenerton Alan; SANTOS, Sérgio Roberto. **Educação em diálogo: caminhos, encruzilhadas e perspectivas**. Cruz Alta: Ilustração, 2024. p. 213-226.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; POLTOZI, Nicole Magalhães; TORRES, Ana Carolina. **Boas-vindas! Referências para o acolhimento de pessoas imigrantes na Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAPÍTULO 9

“ENERGIA RENOVÁVEL OU NÃO-RENOVÁVEL?”: PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Jéssica Lorrane Souza Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-9

Introdução

O presente relato é resultado de um projeto de ensino realizado com estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do estado de Goiás no ano de 2023, aplicado na disciplina Trilha de Aprofundamento em Ciências da Natureza ministrada como parte obrigatória do currículo do “Novo Ensino Médio”.

Entre os anos de 2017 e 2018, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), havendo atualizações através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018; Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018; e, Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que alteraram o currículo e ampliaram a carga horária da Formação Geral Básica para (máxima) 1.800 horas e a carga horária dos Itinerários Formativos para (mínima) 1.200 horas. Os itinerários formativos foram organizados em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

No Estado de Goiás, com a publicação do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) – Itinerários formativos, os itinerários formativos foram divididos em Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento (GOIÁS, 2022).

Uma das premissas do Novo Ensino Médio aponta que os Itinerários Formativos devem oferecer escolhas para que aos/às estudantes possam aprofundar seus estudos em temas de seu interesse, não apenas em relação ao mundo do trabalho ou no aprofundamento das áreas do conhecimento, mas em espaços que o coloquem como indivíduo que atua e transforma seus projetos de vida e a comunidade ao seu redor (GOIÁS, 2022, p. 7).

Desse modo, ao final da 1ª série do Ensino Médio no ano de 2022, os estudantes puderam optar qual área do conhecimento¹ desejariam aprofundar no ano e série seguinte. A maioria dos estudantes, considerando as dificuldades de aprendizagem e aptidões que gostariam de desenvolver, selecionaram a área de Matemática e Ciências da Natureza. É importante salientar que a escolha das trilhas de aprofundamento varia conforme a instituição de ensino.

Conforme o DC-GOEM – Itinerário Formativo, os conteúdos de Ciências da Natureza abordados ao longo do ano letivo deveriam estar ligado ao tema “Energia que nos Move” (GOIÁS, 2022):

A presente Trilha Formativa tem a intenção de discutir, do ponto de vista científico, sobre a produção de energia nas realidades local, regional, nacional e mundial. Para isso, a proposta inicial é criar interesse no estudo das Ciências da Natureza pelos/as estudantes e ainda desenvolver habilidades de investigação científica a respeito de temas relacionados a essa área, de forma que possam apresentar iniciativa e planejamento para, em seguida, comunicar os resultados obtidos. Dando prosseguimento ao Itinerário, o/a estudante irá aprofundar-se no conceito de energia desde sua perspectiva histórica até concepções presentes na Mecânica, na Termologia e no Eletromagnetismo. Em seguida, apresentamos as várias matrizes energéticas presentes no Brasil e no mundo. A intenção é proporcionar que o/a estudante reflita criticamente a respeito das soluções de geração de energia que são utilizadas levando-se em consideração as características sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas (GOIÁS, 2022, p. 113).

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divide as áreas do conhecimento em quatro para o Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018).

Em vista disso, como professora da disciplina que seria ministrada pela primeira vez na escola desde a implementação do “Novo Ensino Médio”, propus realizar um trabalho pedagógico utilizando como metodologia princípios da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1986) que a define como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A implementação do “Novo Ensino Médio” trouxe novas exigências quanto à atuação do professor e estudante em sala de aula, sugerindo práticas para as aulas de modo a promover o protagonismo juvenil.

A pesquisa-ação deve desenvolver uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação. A ação realizada deve ser não-trivial, ou seja, uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. O autor enfatiza que na pesquisa-ação “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

A pesquisa-ação, como metodologia, inicia com a identificação do problema, depois com o levantamento dos dados necessários e a análise e significação dos dados levantados. Em seguida, são identificadas as necessidades de mudança e possíveis soluções para os problemas encontrados para que ocorra uma ação, possibilitando a transformação da problemática inicial encontrada (ALMEIDA; PERUCCHI; FREIRE, 2019).

Nosso ponto de partida, o problema coletivo da escola, foi o déficit na aprendizagem com relação a interpretação e leitura de gráficos/tabelas pelos estudantes, dado constatado através dos resultados de avaliações externas. Assim, busquei desenvolver um projeto de ensino, em parceria com a professora de matemática, para que propuséssemos aos estudantes vivenciar a pesquisa

científica, visando construir gráficos com dados coletados por eles e ainda interpretá-los.

Assim, ao longo do ano letivo e sob orientação, os alunos realizaram um estudo aprofundado do tema “energia renovável e não renovável” conforme currículo. Posteriormente, identificaram um problema na comunidade escolar quanto à aprendizagem desse tema, coletaram e trataram os dados, construindo os gráficos que informavam os resultados da pesquisa, e, por fim, realizaram a ação de compartilhar os resultados com a comunidade escolar.

Desenvolvimento do Projeto de Ensino

A prática pedagógica relatada no presente trabalho é parte da implementação de um projeto de ensino realizado na disciplina de Trilha de Aprofundamento em Ciências da Natureza, em uma turma de 20 estudantes da 2ª série do Ensino Médio, no Centro de Ensino em Período Integral Rui Barbosa, em Rialma – Goiás, no ano de 2023.

Embora tenham ocorrido adaptações conforme o contexto escolar, é importante salientar que as aulas da disciplina se basearam nas orientações apresentadas no DCGO-EM – Itinerários Formativos (GOIÁS, 2022). O projeto de ensino, elaborado em conjunto com a disciplina de Matemática, teve como base um desafio na aprendizagem dos estudantes, a dificuldade em interpretar gráficos e tabelas, conforme relatório apresentado pelo grupo gestor.

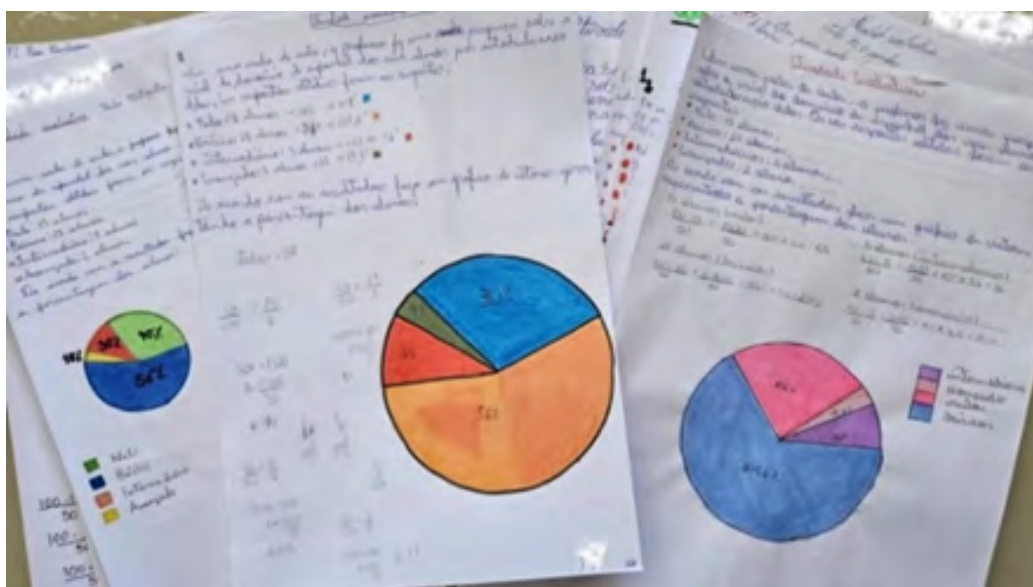
Nesse contexto, planejei e elaborei o projeto de ensino juntamente com a professora de matemática, considerando as atividades primordiais que deveriam ser realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto, como estudo de textos científicos e análise de dados estatísticos, a realização de pesquisa pelos estudantes, coleta de dados para construção de gráficos e culminância dos resultados. As atividades pensadas basearam-se nos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

No primeiro semestre do ano letivo, as aulas da disciplina foram dedicadas ao estudo da pesquisa científica, métodos de pesquisa, formas de coleta de dados. Além disso, durante as aulas também realizamos o estudo dos diferentes tipos de energia perante a física, conforme DCGO-EM – Itinerários Formativos (GOIÁS, 2022).

No segundo semestre, combinamos o estudo do tema das aulas de Trilha de Aprofundamento das Ciências da Natureza, ainda conforme o currículo (GOIÁS, 2022), com o início ao desenvolvimento do projeto de ensino.

Em matemática, a professora realizou aulas sobre interpretação de gráfico através de listas de exercícios, construção de gráficos e cálculos de percentual em matemática com atividades práticas e problemas hipotéticos (Imagem 1).

Imagem 1 - Atividades dos estudantes sobre construção de gráfico



Fonte: A autora (2023)

Em Trilhas de Aprofundamento em Ciências da Natureza foram estudados os temas: Matrizes energéticas no mundo; Energia renovável e não renovável; Utilização das matrizes energéticas; e, Consumo de energia elétrica. Ao apresentar o tema proposto pelo currículo, os estudantes inicialmente exibiram resistência e desânimo, afirmando ser um tema recorrente no ano anterior e que, portanto, já haviam aprendido o necessário.

Contudo, durante as aulas busquei adotar diferentes recursos, como resolução de exercícios envolvendo interpretação de tabelas e gráficos com dados científicos, análise e leitura de diferentes tipos textuais e uso de vídeos relacionados ao tema. Além de, trazer um novo olhar e novas reflexões sobre a importância de estudar e conhecer sobre as matrizes energéticas no mundo, seus impactos causados, sejam eles a curto ou longo prazo.

Ao final do ciclo de estudos, os estudantes foram instigados a pensar e delimitar um problema de pesquisa que se relacionasse com o tema estudado e refletisse também no nosso contexto escolar. Nesse momento, como incentivo à participação e como ponto de partida da reflexão sobre o tema, lembrei sobre a resistência que apresentaram no início do semestre quando souberam a temática que seria estudada. Questionei quais conhecimentos eles adquiriram após as aulas e se consideraram relevante um estudo aprofundado do tema.

Após reflexões e debates, determinaram que muitos colegas e pessoas da comunidade escolar nem sempre compreendiam os diferentes tipos de fontes de energia. Sob esse viés, decidimos traçar o perfil da comunidade escolar referente aos conhecimentos acerca das fontes de energia. E, a partir dos resultados da pesquisa, seria desenvolvida uma ação buscando demonstrar os resultados e informar as pessoas sobre o tema.

Logo, sob minha orientação, os estudantes elaboraram um questionário para realizar uma entrevista com diferentes agentes da comunidade escolar, como funcionários, alunos, ex-alunos e responsáveis dos estudantes matriculados.

No questionário, inicialmente, há um trecho que apresenta a objetivo da pesquisa e os responsáveis, além de enfatizar que os entrevistados podem recusar-se a participar em qualquer momento da pesquisa. Essa última parte foi inserida como resultado de uma aula sobre a responsabilidade ética do pesquisador.

Quanto às questões, as três primeiras teve como objetivo traçar o perfil das pessoas participantes. As outras questões procuraram identificar se as pessoas sabiam diferenciar energia renovável da energia não-renovável, se reconheciam que em nossa cidade a principal fonte de energia é a hidrelétrica, se conseguiam diferenciar quais fontes eram mais ou menos poluentes. Algumas questões possuíram respostas que poderiam gerar dúvidas, sugestão dos próprios estudantes-pesquisadores para que as pessoas refletissem antes de responder.

Cada discente ficou responsável por entrevistar até duas pessoas da comunidade escolar, buscando seguir as orientações recebidas em sala, como respeito ao anonimato do participante e postura imparcial quanto às respostas.

Após o período de uma semana, os estudantes realizaram 32 entrevistas, que apesar de uma amostra pequena, permitiu cumprir com o propósito de análise dos dados coletados e traçar um perfil sobre como as pessoas compreendem o tema.

Para realizarmos a análise dos dados em grupo, três estudantes se encarregaram de analisar e separar os questionários conforme a categoria. Ao mesmo tempo, outra estudante registrava no quadro as categorias e números referentes para que os demais colegas pudessem registrar em seus cadernos, para, posteriormente, realizarmos a interpretação dos resultados e construção dos gráficos. É importante ressaltar que, no momento de análise dos questionários, os estudantes já estavam mais envolvidos no processo da pesquisa, realizando comentários a cada categoria e buscando interpretar os números e resultados encontrados.

As questões do questionário foram distribuídas na turma, de modo individual ou em dupla, os estudantes foram orientados a confeccionar um gráfico apresentando o resultado (Imagem 2), registrando os dados coletados e escrevendo uma conclusão à que chegaram a partir da análise (Imagem 3). Os gráficos foram confeccionados utilizando folha A3, régua, compasso, lápis de cor, caneta hidrocor, caneta e borracha.

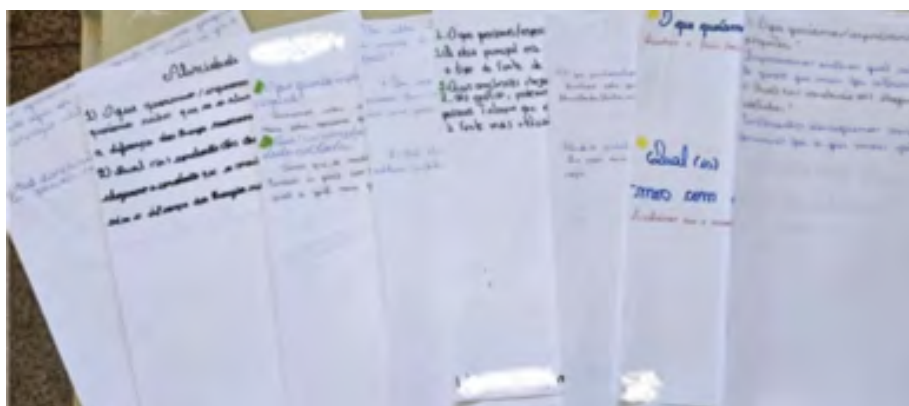
Imagem 2 – Estudantes participantes da pesquisa confeccionando os gráficos



Fonte: A autora (2023)

Com os gráficos prontos e colados na parede, fizemos uma discussão sobre cada um, compreendendo os resultados que obtivemos. Cada dupla registrou em escrito o que esperávamos com a questão e quais conclusões tivemos (Imagem 3).

Imagem 3 – Rascunhos da análise dos gráficos feita pelos estudantes



Fonte: A autora (2023)

Como parte final da pesquisa-ação, realizamos a intervenção com a comunidade, no evento Feira de Ciências da escola, duas alunas representantes da turma apresentaram a pesquisa e os resultados para os visitantes (Imagem 4).

Imagem 4 – Apresentação da pesquisa na Feira de Ciências



Fonte: A autora (2023)

No tópico a seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa e discussão sobre os dados coletados. Todos os gráficos incluídos no texto foram elaborados pelos estudantes-pesquisadores.

Resultados e Discussão da Pesquisa-Ação

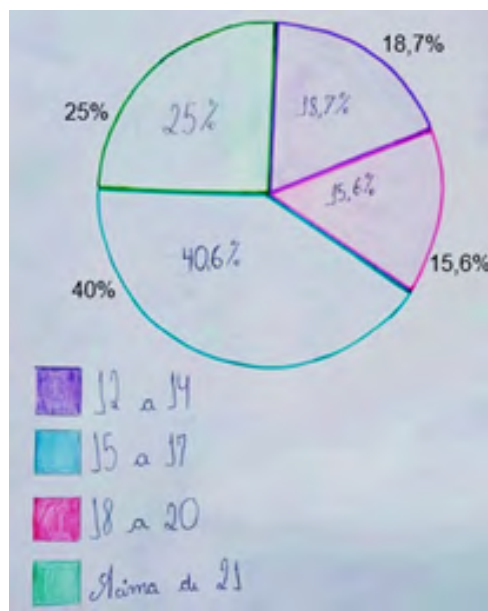
Estudar sobre matrizes energéticas é essencial, visto que, a crescente e constante demanda por recursos naturais acarretam diversos problemas ambientais. Infelizmente, os reflexos desses problemas tem sido percebidos com as mudanças climáticas, causadas em grande parte pela emissão de gases provenientes da queima de combustíveis fósseis, colocando em evidência, e até gerando, a crise energética (GEHRKE; GORETTI; ÁVILA, 2021).

Em reconhecimento à essa relevância, a realização da pesquisa-ação buscou levar os estudantes a compreenderem os impactos das diferentes fontes de energia e envolver a comunidade escolar para reflexão do tema.

A pesquisa contou com a participação de 32 pessoas entrevistadas, sendo que, 19 eram do gênero feminino, 12 pessoas do gênero masculino e 1 pessoa do gênero não-binário. Conforme Gráfico 1, a maioria dos participantes (40,6%)

possuíam entre 15 e 17 anos de idade; 15,6% entre 18 e 20 anos; 18,7% tinham entre 12 e 14 anos; e, 25% das pessoas participantes da entrevista possuíam acima de 21 anos de idade.

Gráfico 1: Faixa Etária



Fonte: A autora (2023)

No que diz respeito ao cargo/função dos participantes da pesquisa (Gráfico 2), a maioria eram estudantes, mas também participaram professores, funcionários do administrativo e pessoas da comunidade.

Gráfico 2: Cargo/Função

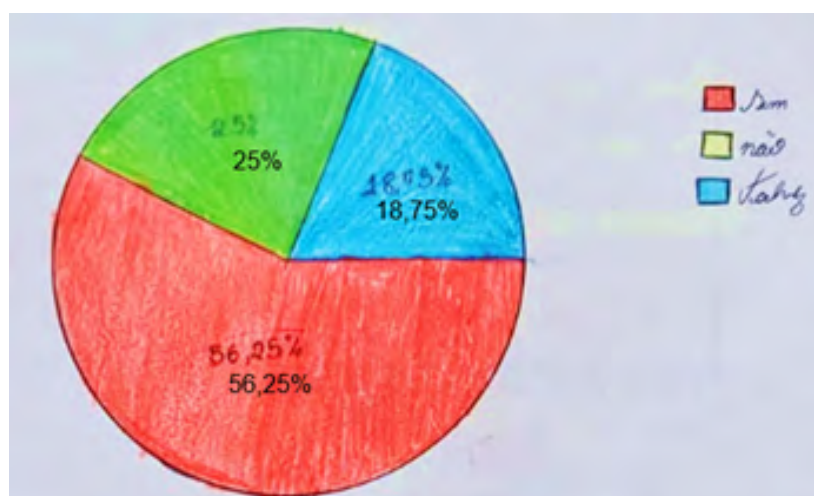


Fonte: A autora (2023)

A matriz energética representa o conjunto de fontes de energia utilizadas para movimentar automóveis, preparar as refeições e gerar eletricidade. As fontes de energia não renovável são aquelas que utilizam recursos naturais que não se regeneram, podendo demorar milhões de anos para se formar. Já as fontes de energia renováveis usam recursos que se regeneram naturalmente e não se esgotam, pois estão em constante reabastecimento (EPE, 2024).

De acordo com o Gráfico 3, a maioria (56,25%) das pessoas entrevistadas afirmaram saber a diferença entre os tipos de fontes de energia, ainda assim 43,75% não sabem a diferença, ou tem dúvidas. Essa informação nos despertou preocupação, pois, considerando que a maioria dos entrevistados foram estudantes, nos revela que talvez o ensino de ciências/geografia tenha déficits quanto ao tema.

Gráfico 3: Você sabe a diferença de energia renovável e não renovável?

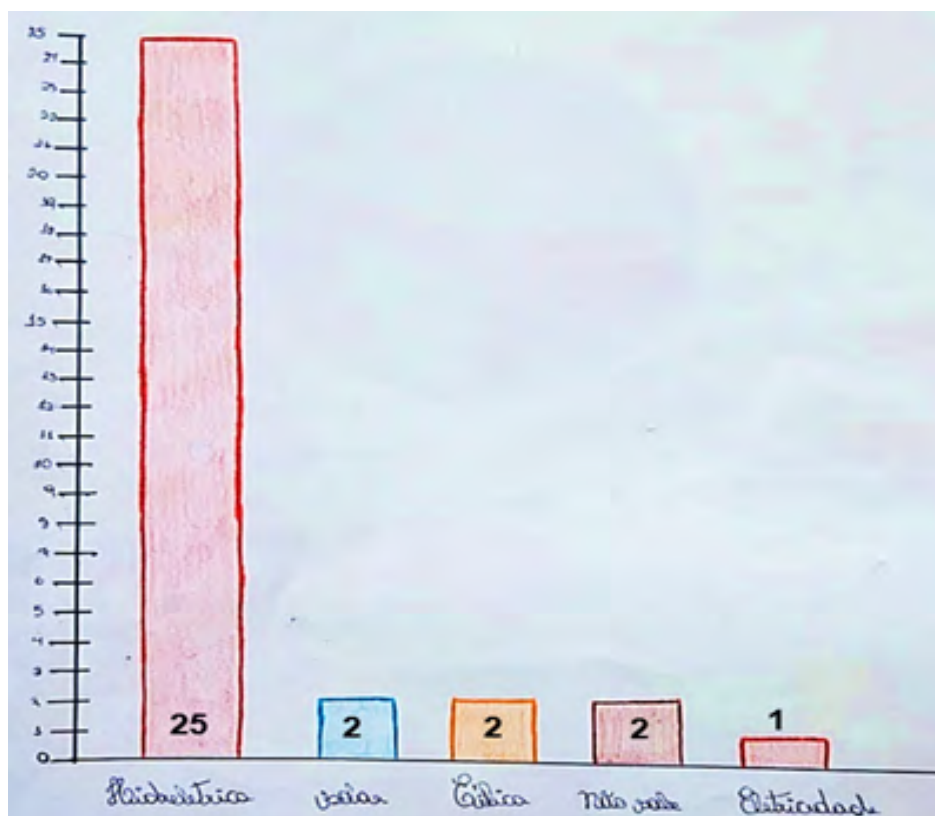


Fonte: A autora (2023)

Atualmente o consumo mundial de energias acontece principalmente por matrizes não renováveis (petróleo, gás natural e o carvão mineral), porém, ainda que o consumo de energia proveniente de fontes não renováveis no Brasil seja maior que o de fontes renováveis, o nosso país faz parte do grupo de países em que a produção de eletricidade é maciçamente proveniente de usinas hidrelétricas, tipo de fonte renovável (EPE, 2024; SEBRAE, 2023).

Com base nesse fato, propomos perguntas que visavam saber se as pessoas sabem a principal fonte de energia elétrica utilizada em nossa cidade (Gráfico 5); se as pessoas reconhecem quais fontes causam maior poluição ao ambiente (Gráfico 6); e, qual tipo de fonte de energia que é mais utilizada no Brasil (Gráfico 7).

Gráfico 5: Cite a principal fonte de energia elétrica utilizada em nossa cidade



Fonte: A autora (2023)

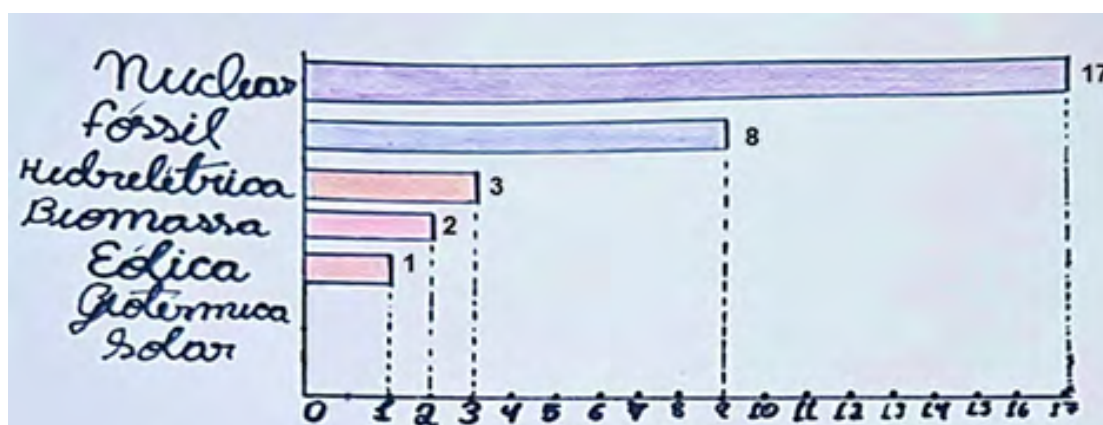
Nossa cidade, assim como as cidades vizinhas, são abastecidas com energia elétrica pela Companhia Hidroelétrica São Patrício – CHESP, que foi inaugurada em 1955. Nossos dados mostraram que a maioria das pessoas tem consciência quanto à fonte de energia utilizada, porém, algumas pessoas ainda não fazem ideia, pois foram citadas fontes de energia do tipo solar e eólica, e algumas pessoas sequer sabiam (Gráfico 5).

A queima de combustíveis fósseis para consumo de energia é responsável por 80% das emissões de dióxido de carbono (CO_2), metano (CH_4) e óxido ní-

troso (N_2O), os principais gases do efeito estufa (ALMEIDA, 2023). Com base nisso, esperávamos que ao responder qual fonte de energia mais polui, fossem selecionadas apenas fontes de energia não renováveis, principalmente a fóssil, mas os resultados (Gráfico 6) nos mostraram que as pessoas ainda possuem pouco conhecimento sobre a energia nuclear, sendo a principal citada.

A energia nuclear é considerada uma fonte de energia limpa, pois emite poucos gases de efeito estufa em comparação com o carvão, petróleo e gás – fontes de energia de origem fóssil. Assim como as energias de fonte renovável, que apesar de causarem impactos, poluem menos que as de origem fóssil (EPE, 2024).

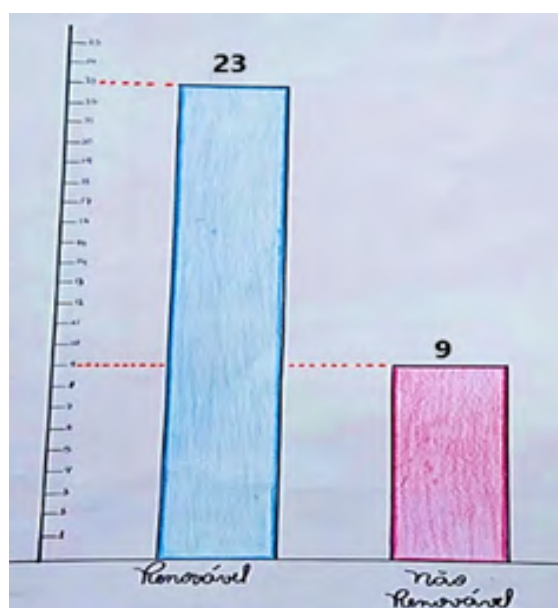
Gráfico 6: Para você, qual a fonte de energia que mais polui?



Fonte: A autora (2023)

Como citado anteriormente, o Brasil, em relação à média mundial, é o país que mais utiliza fontes renováveis para geração de energia. Diante disso, nossa pesquisa nos revelou que a maioria das pessoas entrevistadas acreditam ser esse o tipo mais utilizado (Gráfico 7). A questão elaborada pelos estudantes não deixou claro se a utilização era para consumo ou produção de energia, assim, a análise considerou o contexto geral de uso.

Gráfico 7: No Brasil, qual tipo de fontes de energia que são mais utilizadas?

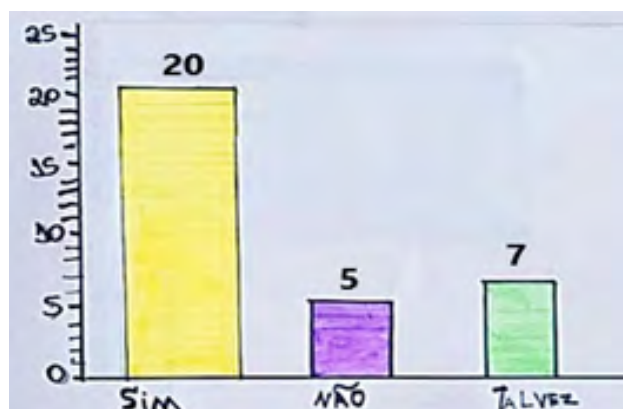


Fonte: A autora (2023)

Outra questão abordada no questionário buscou compreender se as pessoas pretendiam adotar o uso de fontes renováveis em casa, tal como solar ou eólica. A energia solar ainda é uma fonte de investimento particular, mas que tem crescido nos últimos anos. Já a energia eólica, considerando que nossa cidade se localiza no interior do Estado de Goiás, não apresenta potencial de uso desse tipo de energia. Pois a quantidade de ventos que incide sobre a região é insuficiente para que se atinja viabilidade econômica voltada à produção de energia elétrica (SEBRAE, 2019).

Nossos dados mostram que a maioria das pessoas responderam que pretendem adotar uso de fontes renováveis (Gráfico 8). Esperávamos que os entrevistados argumentassem sobre a impossibilidade do uso de energia eólica na cidade ou ao alto custo da energia solar, contudo, os entrevistadores afirmaram que poucos comentaram sobre esses detalhes.

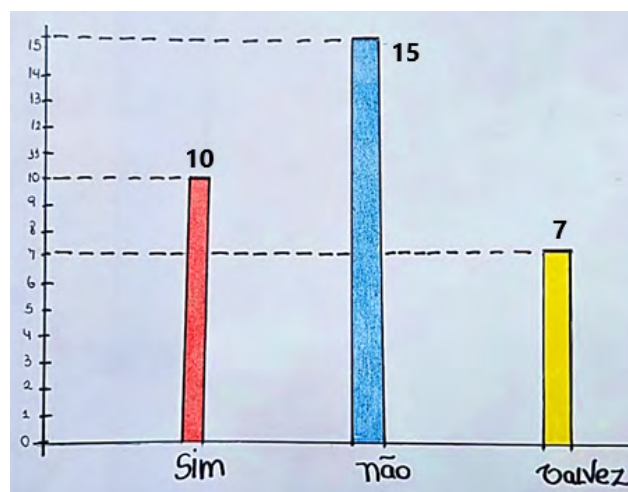
Gráfico 8: Você pretende, ou tem vontade, de adotar o uso de fontes renováveis em sua casa? Tal como solar ou eólica.



Fonte: A autora (2023)

A próxima questão procurou analisar se os entrevistados adotam alguma prática individual para reduzir a emissão de poluentes pelo uso de combustíveis fósseis. O resultado obtido revelou que a maioria das pessoas não adotam nenhuma prática (Gráfico 9). Os estudantes-pesquisadores se sentiram alarmados com o resultado, revelando preocupação com relação à emissão de gases poluentes. Entretanto, ao mesmo tempo, argumentaram que tal resultado pode estar atrelado ao relevo da cidade, que não é totalmente plano, dificultando o uso de bicicletas.

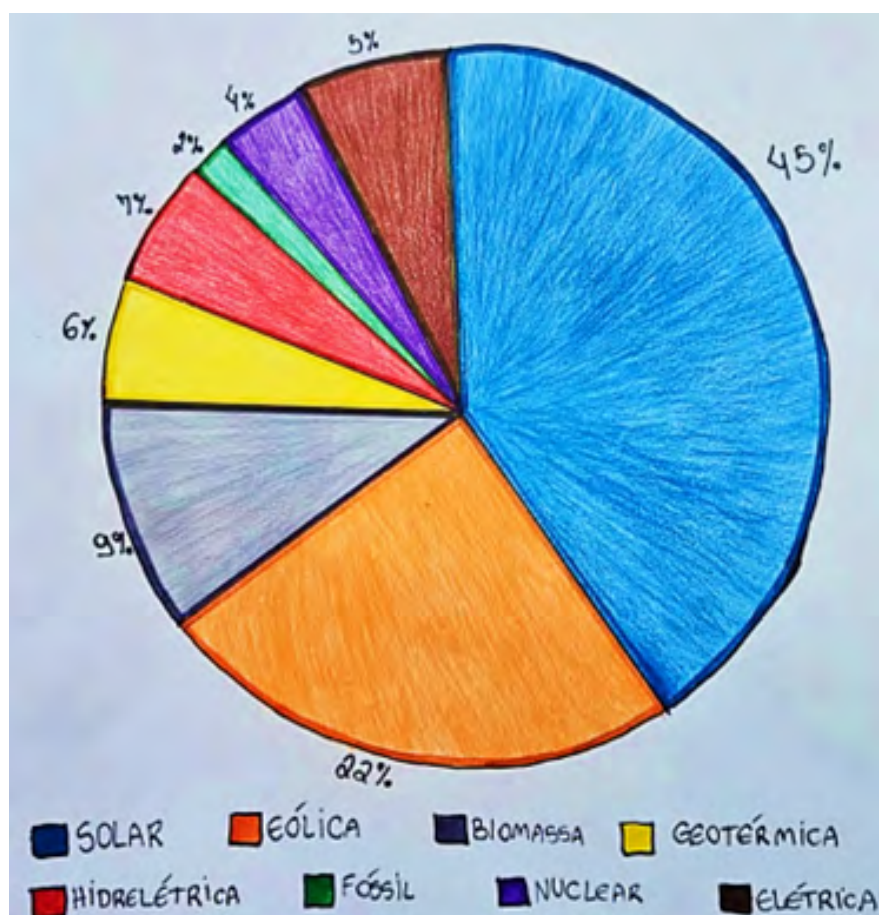
Gráfico 9: Você adota alguma prática individual para reduzir a emissão de poluentes pelo uso de combustíveis fósseis?



Fonte: A autora (2023)

Por fim, procuramos saber qual, ou quais, fontes os entrevistados consideraram causar menos impacto ambiental. Esperávamos que apenas as fontes renováveis (solar, eólica, biomassa, geotérmica e hidrelétrica) fossem assinaladas como respostas, no entanto, as fontes de origem fóssil e nuclear ainda apareceram nos resultados (Gráfico 10). Ainda assim, 45% dos entrevistados demonstraram saber que a fonte menos poluente é a proveniente de energia solar.

Gráfico 10: Qual, ou quais, fontes causam menos impacto ambiental?



Fonte: A autora (2023)

Ao fim do projeto, duas estudantes representaram a turma apresentando a pesquisa em no evento escolar aberto à comunidade. Nesse evento procuraram, além de divulgar os dados, mas também formar os visitantes explicando cada tópico abordado ao longo da pesquisa realizada.

Considerações Finais

A razão pela qual implementei esse projeto de ensino adveio do baixo percentual de acerto em habilidades relacionadas a gráficos e tabelas, que incluíam a interpretação das informações apresentadas. Ao longo do projeto, conseguimos auxiliar os estudantes a identificar defasagens na aprendizagem relacionadas à matemática, como as operações básicas e regras de três.

Compreender a importância de um dado representado em um gráfico e a forma como são coletados/confeccionados foi essencial aos estudantes para facilitar a interpretação e análise. Ao fim do projeto, a aplicação de exercícios envolvendo gráficos e tabelas demonstraram que os estudantes estavam mais aptos, levando menos tempo na resolução e realizando menos perguntas quanto à interpretação.

Além disso, adotar a pesquisa-ação como metodologia desenvolveu outras habilidades nos estudantes, como melhora na oralidade, maior interação entre os estudantes e criticidade nas análises relacionados ao tema. Vale salientar que, na ação desenvolvida ao fim do projeto pelas estudantes representantes do grupo, rendeu a elas reconhecimento pela comunidade escolar e visitantes do evento, sendo premiadas com o primeiro lugar na Feira de Ciências.

A pesquisa-ação como estratégia de ensino em ciências da natureza possibilitou cumprir com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes, desenvolver habilidades sociais e estimular o protagonismo juvenil. Entretanto, a metodologia da pesquisa-ação requer maior sistematização no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas, pois ao envolver um grupo grande no processo pode dificultar a identificar se os problemas foram de fato resolvidos.

Referências

ALMEIDA, J. L. S. de; PERUCCHI, V.; FREIRE, G. H. de A. A pesquisa-ação como estratégia metodológica na ciência da informação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 130–146, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/47092>>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ALMEIDA, Priscylla. O consumo de combustíveis fósseis e o alarmante efeito nos biomas brasileiros: avanços da matriz energética brasileira e os desafios no cenário atual das mudanças climáticas. **Ciência e Cultura**. vol.75 nº.4 São Paulo Oct./Dec. 2023. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v75n4/v75n4a17.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília – DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**: Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**: Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2018.

Empresa de Pesquisa Energética. **Matriz Energética e Elétrica**. 2024. Disponível em: <<https://www.epe.gov.br/pt/abcdenergia/matriz-energetica-e-eletrica>>. Acesso em: 14 set. 2024.

GEHRKE, P.; GORETTI, A. A. T.; ÁVILA, L. V. Impactos da matriz energética no desenvolvimento sustentável do Brasil. **Revista de Administração da UFSM**, [S. l.], v. 14, p. 1032–1049, 2021. DOI: 10.5902/1983465964409. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/64409>>. Acesso em: 14 set. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio: Itinerários Formativos– Bimestralização**. Goiânia – GO, 2022.

SEBRAE. **Energias renováveis – Goiás: O que você sabe sobre esse assunto?** Cartilha. 2023. Disponível em: <https://go.agenciasebrae.com.br/wp-content/uploads/sites/9/2023/07/Cartilha_Energia_Renovavel_GO.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

CAPÍTULO 10

SARAU: INTEGRANDO MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

Douglas Silva Fernandes

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-X

Resumo: A proposta de realização do sarau como forma de conduzir alguns conhecimentos acerca da arte e suas modalidades na disciplina de Língua Portuguesa foi feita para as turmas do 4º ano ao 8º ano do Ensino Fundamental. A Literatura como área de conhecimento que se relaciona diretamente com a disciplina de Língua Portuguesa, e que muitas vezes só é encarada como suporte para leitura e interpretações de textos literários, necessita de um “olhar inspirador”, tal expressão foi utilizada durante o projeto com a finalidade de reafirmar os objetivos:

Reconhecer gêneros literários pela sua forma e principalmente elaborar textos que apresentam suas características;

Conhecer autores e autoras importantes da literatura brasileira especificamente do período modernista, fomentando a leitura e escrita do gênero biografia;

Elaborar e encenar textos teatrais;

Desenvolver entonação na leitura dramática de poesias e poemas; Relacionar conteúdos gramaticais com a música e paródias.

Dentre os objetivos citados, o principal intuito foi possibilitar o engajamento e protagonismo dos alunos por meio da liberdade de escolha da modalidade artística na qual mais se identificava, assim como no processo de produção dos textos, dessa forma o projeto pode ser considerado plural, pois houve interação com diversas manifestações artísticas.

Introdução

“[...] Os nomes dos poetas populares
Deveriam estar na boca do povo
No contexto de uma sala de aula
Não estarem esses nomes me dá pena

A escola devia ensinar
Pro aluno não me achar um bobo
Sem saber que os nomes que eu louvo
São vates de muitas qualidades.
O aluno devia bater palma[...]”

Antônio Vieira

A proposta do projeto desenvolvido na escola surgiu da necessidade dos alunos conhecerem o campo da literatura, envolvendo a arte da palavra e suas diversas manifestações artísticas como na música, pintura, teatro e dança como forma de aprender.

A ideia do Sarau além de acompanhar a necessidade mencionada, tem como principal objetivo a participação efetiva dos estudantes, a escolha da modalidade artística apresentada no sarau não limita o estudante, possibilitando assim, maior contato com assuntos que englobam as atividades propostas no projeto, por exemplo, quando o aluno pesquisa “autores e autoras modernistas” acessará diversas biografias e obras fazendo com que o aluno leia para conseguir escolher, mesmo que brevemente há interação.

Já a proposta que impõe determinado autor ou autora impede tal contato, nesse sentido, o projeto propiciou autonomia para os educandos, os resultados foram excelentes. O “olhar inspirador”, termo apresentado e utilizado no curso do projeto refere-se ao conceito de criatividade no processo de seleção de textos e leituras, assim foi orientando para que os alunos pudessem se inspirar em leituras dramáticas e declamação de poesias disponibilizadas na internet, um ambiente em que todos estão familiarizados. Para exemplificar a proposta foi

exibido um vídeo na plataforma YouTube no qual a atriz Drica Moraes recita o poema Cantiga de amor, de Carlos Drummond de Andrade.

A leitura foi indispensável no projeto, visto que além de compreender os textos, os alunos dramatizaram leituras, enfatizando a importância de uma boa entonação e seus impactos para quem ouve, transmitindo a mensagem do autor na sua totalidade, evidenciando por meio da voz sentimentos que a literatura acolhe.

O sarau apresenta caráter político, a literatura como arte da palavra é espaço para retratar problemas sociais, históricos, emocionais etc. O aluno que está diante de diferentes textos precisa assimilar seus conhecimentos adquiridos em outras disciplinas para que haja compreensão, ou seja, o próprio indivíduo que entra em contato com a literatura percebe a relação existente e concretiza a ideia de interdisciplinaridade.

Desenvolvimento

Num primeiro momento, foi apresentado a ideia inicial do projeto à escola que apoiou a proposta. Todas as atividades foram desenvolvidas no período oposto de aula, 1 (uma) vez por semana os estudantes do 4º ao 8º ano receberam as orientações para participarem do projeto.

Turma: 4º ano

Foi apresentada a proposta junto do conceito de Sarau, já que alguns alunos ainda não conheciam, depois da apresentação os alunos formaram grupos e escolheram o teatro para desenvolverem as atividades, para trabalharmos o gênero textual teatro foi explanado as características, os alunos assimilaram com o conteúdo que trabalharam da apostila, logo após, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto teatral, em consenso a turma escolheu escrever uma peça intitulada Uma Aventura de Páscoa, depois de trabalharmos a escrita, os textos foram corrigidos e agrupados, houve a reescrita de duas versões depois da cor-

reção, uma correção feita pelos próprios colegas (trocarão os textos entre si) e a outra pelo professor.

Com a peça de teatro pronta, os alunos se organizaram para a encenação, escolheram um diretor, personagens e cenário. Os ensaios ocorreram na quadra escolar, após os ensaios o sarau foi marcado e outras apresentações surgiram, como contação de histórias, piadas e declamação de poesias.

No dia do sarau, os alunos ficaram responsáveis de caracterizar a sala, organizarem o ambiente para receber outras turmas e funcionários da escola para assistirem às apresentações. Depois da apresentação individual, os alunos encenaram a peça teatral, para finalizar organizaram um lanche compartilhado.

Turma: 5º ano

Os alunos do 5º ano também não sabiam o conceito de Sarau, depois de apresentar os tipos de apresentações que ocorrem em um sarau, a turma se dividiu em grupos, escolheram a leitura dramatizada, teatro e escrita de poesias. Depois de definido o que cada estudante faria, começamos com a leitura dramatizada, foi entregue o poema do autor Carlos Drummond de Andrade e exibido o vídeo da atriz Drica Moraes para exemplificar a diferença e importância da leitura dramática, foram selecionados outros textos e vídeos da cantora Maria Bethânia lendo poemas de Fernando Pessoa.

Para trabalharmos o teatro, depois de algumas conversas, os alunos optaram o conto A cinderela para organizarem a apresentação do teatro desde o roteiro até o figurino, os ensaios ocorreram no período oposto de aula e para a escrita de poesias retomamos o gênero trabalhado na apostila sobre a poesia visual.

No dia do sarau, os alunos ficaram responsáveis pela organização do ambiente e capricharam na decoração da sala, aproveitaram dos recursos da iluminação, deixando a sala quase escura com algumas luzes de led no momento das leituras dramáticas, as pessoas que assistiram (comunidade escolar) elogiaram o empenho e criatividade dos alunos.

Turma 6º ano:

Nessa turma, depois de apresentada a proposta do projeto aos alunos houve bastante comprometimento por parte dos educandos, definiram que o sarau teria teatro, dança e leitura dramática. No teatro, a sala foi dividida em dois grupos, um dos grupos fizeram a releitura da história clássica de Chapeuzinho vermelho, tornando-se chapeuzinho amarelo, onde a vovó mata o lobo, o outro grupo escreveu um texto teatral com o intuito de mostrar a importância da amizade. Um aluno também decidiu trazer sua tartaruga para apresentar um poema dedicado ao animal.

As leituras dramáticas ocorreram de forma individual, foram selecionados textos infanto juvenis pelos alunos. Além da dança, uma aluna ensaiou a coreografia do gênero musical *K-pop*. Houve participação de todos os estudantes na organização do sarau, a turma do 3º ano do ensino fundamental e alguns professores foram convidados para assistir, as crianças ficaram encantadas com a releitura do clássico encenado no teatro.

Turma: 7º ano

As atividades que os alunos do 7º ano desenvolveram que atenderam a proposta do projeto teve como público-alvo as turmas da Educação Infantil, os alunos escreveram contos infantis sobre diversos assuntos, dentre eles o respeito ao próximo foi o que mais rendeu histórias, depois de corrigidos, os textos foram reescritos.

A proposta antes do sarau com todas as apresentações foi para que os alunos contassem suas histórias infantis para os alunos da Educação Infantil, antes da apresentação final houve um ensaio e seleção de alguns fantoches para que a contação de histórias fosse atrativa, uma das histórias foi O Safari Mágico, as crianças receberam frutas para compreenderem e entrarem na história cheia de aventuras, já que alguns animais desse safari gostavam de frutas como banana e maçã.

O sarau foi organizado pelos alunos e teve como atração escolhida a leitura de poemas sobre sentimentos, visto que numa aula anterior a escolha do tema, haviam desenvolvido algumas habilidades socioemocionais e sentimentos como a alegria e raiva foram discutidos.

Turma: 8º ano

Com os alunos do 8º ano foi proposto que pesquisassem a vida e obra de autores e autoras modernistas brasileiros, tais como Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Mário de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Monteiro Lobato entre outros. Foi trabalhado o gênero biografia e o gênero cartaz, os alunos confeccionaram cartazes com a biografia de alguns nomes do modernismo brasileiro. Para trabalhar algumas obras dos autores selecionados foi solicitado aos alunos que buscassem livros físicos e virtuais para realizarem leituras e aos autores que fossem poetas que interpretassem suas poesias por meio da leitura dramática.

Além da vida e obra de grandes autores, os alunos trouxeram músicas de diferentes estilos para analisarem regras gramaticais, fomentando assim a prática de letramento, levando a aquisição de conhecimento da sala de aula para outros contextos.

Resultados

Na conclusão do projeto além da avaliação realizada por meio da nota, foi evidente o envolvimento das turmas com o projeto, alguns alunos quiseram conhecer outros autores, conhecer livros, saber de plataformas que disponibilizassem livros que foram mencionados durante os encontros, diante tais observações constata-se que os objetivos foram contemplados na sua totalidade.

Os outros alunos que assistiram às apresentações das turmas ficaram empolgadas em conhecer histórias e seus autores, já que a maioria foi de autoria dos próprios alunos. A dificuldade em incentivar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa diminuiu drasticamente, já que não houve imposição na seleção de

obras, os alunos buscaram aquilo que mais se identificavam, tornando a experiência instigante, dessa forma a leitura deixou de ser uma obrigação e tornou um hábito prazeroso para alguns alunos que perceberam a leitura como ferramenta para aquisição de conhecimento não só curricular, mas de mundo.

Acompanhada da leitura a escrita também foi influenciada com o projeto, uma aluna do 3º ano do ensino fundamental, depois de assistir as apresentações e saber que os próprios alunos haviam escritos seus textos para apresentar no sarau, decidiu escrever um livro intitulado O mundo do coração que está em fase inicial no processo de editoração para ser publicado.

De modo geral, os alunos que foram envolvidos no projeto foram avaliados com os critérios de avaliação acerca da leitura, escrita e apresentação final, mas claro que o empenho colocado nas atividades nenhuma nota é capaz de mensurar, a experiência obtida foi excepcional.

Conclusão

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto foi considerado o empenho e criatividade dos alunos na escolha das apresentações, temas, autores (as), além do trabalho em equipe, já que algumas atividades foram realizadas em grupo, o maior desafio antes da efetivação da proposta era envolver os alunos no período oposto de aula, apesar da relação estabelecida com os conteúdos aplicados em sala de aula o receio era de que o projeto não fosse atrativo no início, mas pelo contrário, houve um envolvimento integral de todas as etapas do projeto, além dos objetivos estabelecidos no projeto a efetivação foi maior que o esperado.

No entanto, é válido considerar que alguns alunos só se sentiram empolgados a partir da atividade que envolvia a própria criação deles nos textos e quando perceberam que iriam tirar a história do papel, como por exemplo a atividade do texto teatral, no qual os alunos escreveram a peça e encenaram.

Contudo, o alcance dos objetivos do projeto revelou que apesar da importância da arte como uma forma de ensinar, ela é fundamental para a vida, é usada como ferramenta de empoderamento, como no caso da escritora Carolina de Jesus, é imponente, ninguém sai o mesmo depois de ler um texto literário, a obra sempre revela ou esconde algo, para reforçar a observação, a célebre frase de Ferreira Gullar: “A arte existe porque a vida não basta.”.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM NOVA IGUAÇU: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Wanderson da Silva Santi

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-V

Resumo: Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de Doutorado em andamento cujo objeto de estudo é percepção dos professores regentes, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro em sete unidades escolares do município. O objetivo central da tese é compreender a correlação entre a trajetória dos/as docentes e uma determinada concepção de ensino nessa modalidade. Partimos da hipótese de que os processos formativos dos/as professores/as impactam diretamente a concepção de ensino oferecida na EJA, uma modalidade marcada pela exclusão e pelo acesso desigual aos processos educativos. Desta forma, a nossa pesquisa que tem o cunho qualitativo e o caráter bibliográfico e documental terá como foco as unidades escolares de Nova Iguaçu com o maior número de matrículas na EJA. Assim, a fim de que haja o entendimento de como chegamos ao tempo presente, elaboramos, um detalhamento da organização das escolas municipais de Nova Iguaçu que oferecem a EJA com destaque para as sete escolas que representam o nosso trabalho de campo.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetórias docentes. Concepções de ensino. Rede pública municipal de Nova Iguaçu. Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro.

Introdução

Minha trajetória formativa e profissional como professor é resultado de inúmeras experiências e interesses por entender as dimensões sócio-históricas que envolvem processos de socialização e, ao mesmo tempo, minha constituição como pessoa e a compreensão sobre minha relação entre formação humana, conhecimento científico e o potencial da educação para o desvelamento das questões sociais.

Desde cedo, a identificação com a área docente fez do magistério um caminho que perpassou o ensino médio na realização do curso de formação de professores/as, possibilitando uma aproximação com teóricos críticos da sociedade e fortalecendo minhas convicções e desejo de continuação da formação em nível superior na área de História.

Figura 1: Denise Romão, professora que foi minha referência no Ensino Médio (2006).



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Assim, o interesse por práticas pedagógicas criativas, impulsionadoras da autonomia e emancipação intelectual, foi compondo construções epistemológicas relevantes durante toda a minha graduação em História. Não por acaso, a correlação entre os entraves sociais vividos pessoalmente, na condição de um jovem estudante pobre da Baixada Fluminense, foram marcas que produziram a constatação do significado da educação nas relações que se construía nos espaços formativos.

Figura 2: Estudantes da EJA (2018).



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Mais tarde, o ingresso no serviço público como professor do município do Rio de Janeiro em 2011 e na Prefeitura de Nova Iguaçu em 2012 trouxeram vivências cotidianas na escola pública que ultrapassam todo um imaginário sobre o que significa o público, as relações estabelecidas no interior da instituição e o significado de uma práxis pedagógica que não se finda no estabelecimento de um currículo oficial.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizei o trabalho monográfico sobre as narrativas dos/as estudantes e os desafios postos a eles/as durante o processo de escolarização, pensando o ensino de história não apenas como uma disciplina estanque, descolada dos dilemas sociais mas, principalmente, o elo para significar o que somos, a sociedade que construímos e um sentido ensino de história significativo.

A estruturação da EJA dentro da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, organizada e gerenciada a nível institucional nos permitirá traçar um retrato sobre a sua estrutura e o seu funcionamento dentro do contexto municipal. É importante ressaltar que, até o momento, não existe um documento oficial que registre de forma abrangente a trajetória da EJA em Nova Iguaçu.¹ A ausência de um registro histórico consolidado dessa modalidade educacional no município torna ainda mais necessária essa pesquisa. Através deste estudo, buscamos preencher essa lacuna ao traçar a evolução da EJA em Nova Iguaçu, identificando marcos importantes, desafios superados e estratégias educacionais que contribuíram para a construção dessa trajetória única. Dessa forma, pretendemos contribuir para a compreensão e valorização da EJA como parte integral do sistema educacional de Nova Iguaçu.

O documento que serve como base e ampara a EJA nesta municipalidade é a Resolução 002/15, datada de 23 de janeiro de 2015, que trata do Regimento Escolar. Essa resolução desempenha um papel na definição das diretrizes, normas e regulamentos que governam o funcionamento da EJA. Ele assegura que a modalidade seja implementada de acordo com os padrões e regulamentos estabelecidos pela secretaria, como ocorre com a definição de um currículo mínimo a ser seguido pelas escolas e a formação e qualificação dos/as professores/as, que se encontram disponíveis.

Os padrões e regulamentos estabelecidos pela SEMED/NI (Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu) são fundamentais para compreender a Resolução 002, de 2015. Essa resolução visa garantir a qualidade da educação oferecida nas escolas municipais, estabelecendo diretrizes e normas para o funcionamento dessas instituições.

A SME/NI desempenha um papel crucial na gestão educacional do município, sendo responsável por estabelecer as políticas e diretrizes que sustentam o sistema de ensino. Para garantir a efetividade dessas políticas, é necessário

¹ Foi realizada uma busca pelos documentos por parte do pesquisador junto à SEMED/NI.

estabelecer padrões e regulamentos que orientem as ações das escolas e demais instituições educacionais.

Uma das principais diretrizes da Resolução 002/2015 é a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação. Para isso, a SEMED/NI estabelece critérios para a matrícula dos/as alunos/as, buscando garantir que todos tenham acesso à escola. Além disso, são estabelecidos padrões mínimos de infraestrutura e recursos pedagógicos, visando garantir um ambiente adequado e propício ao aprendizado.

Outro aspecto abordado na resolução é a formação e valorização dos/as profissionais da educação. A SEMED/NI estabelece critérios para a contratação e remuneração dos/as professores/as, bem como para a oferta de formação continuada. Essas medidas visam garantir a qualidade do ensino, valorizando os/as profissionais da área e proporcionando condições para o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas.

A resolução também aborda a importância da participação da comunidade escolar na gestão educacional. A SEMED/NI estabelece mecanismos para a participação dos/as responsáveis, alunos/as e demais membros da comunidade nas decisões relacionadas à escola. Essa participação é fundamental para o fortalecimento da educação, pois permite que as demandas e necessidades locais sejam consideradas na elaboração das políticas públicas educacionais.

Além disso, a resolução estabelece diretrizes para a avaliação dos/as alunos/as, buscando garantir uma avaliação justa e coerente com os objetivos educacionais. São estabelecidos critérios para a elaboração e aplicação das avaliações, bem como para a definição de promoção e retenção dos/as alunos/as. Essa abordagem busca garantir que a avaliação seja um instrumento de aprendizado e desenvolvimento e não apenas um meio de classificação. Portanto, a Resolução 002/15 fornece o arcabouço necessário para garantir uma determinada organização na oferta da modalidade. Assim, de acordo com o regimento:

Art. 20 A EJA, baseada nas determinações da legislação específica em vigor, tem por objetivo geral propiciar a ampliação do campo de possibilidades sociais dos/as estudante, fornecendo condições e elementos que permitam aos mesmos aumentar a autoestima, fortalecendo a confiança na capacidade de aprendizagem e a valorização da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social (Resolução 002, 2015, p. 15).

Nessa direção, o Ensino Fundamental na modalidade EJA está vinculado aos documentos oficiais da legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Parecer CNB/CEB 11, de 2000, e Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021, e a Resolução CNE/CEB 01, de 03 de Abril de 2000) que abarcam a dívida histórico-social de preconceito e negação de direitos sobre a vida de jovens e adultos/as, comprometendo-se a vislumbrar as potencialidades, capacidades e a escolarização desses sujeitos. O regimento apresenta também objetivos específicos da modalidade.

O período de estudos da EJA organiza-se de forma semestral. Os componentes curriculares são distribuídos entre dois e quatro tempos, a depender do componente. Por exemplo, as disciplinas de Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira são oferecidas apenas em dois tempos na semana; as demais disciplinas – Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Incentivo à Leitura e Produção Textual e Geografia – são contempladas com quatro tempos. O Ensino Religioso é obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para o/a aluno/a.

É importante trazer à tona dados atuais a respeito da EJA no âmbito da Baixada Fluminense, que pode ser extraído da pesquisa proveniente do Censo Escolar da Educação Trata-se de uma pesquisa que é realizada todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo composto, neste enfoque, de duas etapas. Inicialmente, enfatiza-se que a realização do Censo Escolar se dá de maneira descentralizada, através de uma colaboração dos entes da federação.

Trata-se de um resultado através de monitoramento e avaliação das políticas públicas, que incide sobre a definição de programas e de critérios que viabilizarão a atuação do Ministério da Educação (MEC), capaz de subsidiar o cálculo de indicadores, por exemplo, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), permitindo-se, assim, a contextualização dos resultados das avaliações, possibilitando, o monitoramento da trajetória dos/as estudantes no ambiente escolar.

Ao fazê-lo, observamos como as políticas educacionais e as estratégias são efetivamente implementadas no contexto real das salas de aula e dos corredores da escola. Esta investigação nos permitiu não apenas compreender as nuances da EJA na municipalidade, mas também uma compreensão sobre como a modalidade é vivenciada por aqueles/as que dela participam.

A rede municipal de Nova Iguaçu conta com vinte e uma escolas de atendimento à EJA, faremos análise de sete delas discriminadas por números em sua identificação. A escolha pelas unidades é demarcada pelos maiores quantitativos de matrículas em oferta de EJA no município. Os dados iniciais coletados são fruto de trocas com as orientações pedagógicas das unidades, somando um total de duas visitas, presença em uma reunião pedagógica e visita de análise e observação do espaço escolar num total de duas vezes a cada unidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico das unidades escolares sustenta a visão e a missão de uma instituição educacional, moldando seu propósito e direção, sendo necessária a participação de todos. Na EJA, essa ferramenta adquire uma relevância ainda maior, pois aborda as demandas específicas desse público diversificado. Em Nova Iguaçu, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/NI) desempenha um papel ao oferecer um caminho estruturado para a construção do PPP nas escolas da EJA.

O encaminhamento do processo de construção é efetuado pela SEMED/NI através do fornecimento de diretrizes e orientações gerais, estabelecendo os princípios e valores que darão embasamento ao referido documento, delimitan-

do as capacitações para os/as respectivos/as gestores/as escolares, cuja etapa é realizada com autonomia por parte das escolas. Ao fazê-lo, não apenas ajuda a definir os objetivos educacionais e os valores que nortearão o ensino e a aprendizagem, mas também garante que esses estejam alinhados com as diretrizes educacionais do município.

Ao discutir o Projeto Político Pedagógico, é necessário compreender as teorias e práticas por trás de sua formação. Segundo Libâneo (2012), foi com a disseminação das práticas de gestão participativa que se consolidou o entendimento de que o PPP deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, assim como alicerçado na instituição escolar, envolvendo toda a equipe nas tomadas de decisão sobre a organização e o currículo.

Isso significa dizer que o PPP, como prática social, reflete e constitui-se no que os/as educadores/as produzem dentro da escola, construindo-se como expressão das escolhas alternativas diante das contradições e embates que se apresentam no cotidiano local (SANTOS, 2013). Segundo Vasconcelos (2004), é, portanto, um plano de sistematização nunca definitiva de um planejamento de participação em que se define o tipo de ação educativa a ser realizada. Sendo, ainda assim, instrumento teórico e prático que intervém na mudança da realidade e elemento de organização e integração.



O PPP, portanto, é um projeto que orienta o trabalho da escola, encaminhando ações para o futuro com base em sua realidade atual e histórica. É um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazo e intervém, diretamente, na prática pedagógica diária. Não obstante, inclui conteúdos, avaliações e funções que se estabelecem dentro da instituição escolar e entre ela e a comunidade. Tem importância legal, em âmbito federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996). Por fim, entende-se que o PPP seja o plano de melhoria, de mudança de uma realidade escolar que se configura no trabalho pedagógico realizado diariamente nas

aulas, na montagem do currículo, na metodologia trabalhada, nos processos avaliativos, na forma de participação dos/as responsáveis, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada e na forma gestora implantada. Desse modo, todas as ações desenvolvidas na instituição escolar devem funcionar tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem que constitui o trabalho pedagógico concretamente (SANTOS, 2013).

Figura 3: Atividade artística na Escola.



Fonte: acervo do autor da tese. Imagem não correspondente ao texto, conforme explicado na introdução.

Em que pese o entendimento supracitado, é necessário mencionar, neste particular, a respeito do quão pode ser relativizada a relevância do PPP, já que ele, isoladamente, em nada interfere, razão pela qual é imprescindível uma participação ativa de todas/as os/as autores/as envolvidos/as, de maneira a efetivar, na prática, a teoria abrangida pelo PPP.

Em suma, o PPP é um importante instrumento para direcionar as ações da escola, porém, sozinho, não é capaz de promover mudanças significativas

na educação. É necessário que haja uma efetiva implementação das propostas presentes no documento, bem como uma atuação efetiva do poder público municipal para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento dos/as alunos/as. Somente, assim, será possível alcançar os valores reais da escola e promover uma educação de qualidade.

O registro reflexivo e a exposição individual das sete escolas pesquisadas foram viabilizados pelo diário de campo, que se revelou um veículo de diálogo com as unidades escolares de Nova Iguaçu, possibilitando uma análise reflexiva que garante uma compreensão relevante das narrativas da escola.

Algumas considerações

É importante destacar a desvalorização do piso do magistério em Nova Iguaçu, que de maneira direta afeta a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas. O fato de o salário dos/as professores/as ser baseado no piso nacional do magistério demonstra uma dependência do reajuste anual determinado pelo governo federal, sem a possibilidade de ganhos reais que interferindo na valorização da categoria.

Em um cenário em que o piso salarial é apenas o valor mínimo garantido, sem a perspectiva de aumentos significativos que acompanhem a valorização do trabalho dos/as docentes, ocorre uma desmotivação no exercício da profissão. A falta de reajustes que considerem a inflação e o crescimento econômico contribui para a precarização das condições de trabalho dos/as educadores/as.

Figura 4: Tabela salarial.

TEMPO	BÁSICO		LIC. CONTR.		FUNDO		ESPECIALIZAÇÃO			
	ATUAL	COM O PSPN	ATUAL	COM O PSPN	ATUAL	COM O PSPN	ATUAL	COM O PSPN	ATUAL	COM O PSPN
0 A 5	R\$ 1.922,81	R\$ 2.210,28	R\$ 2.018,95	R\$ 2.320,79	R\$ 2.119,90	R\$ 2.436,83	R\$ 2.225,89	R\$ 2.558,68	R\$ 2.337,19	R\$ 2.686,61
5 A 10	R\$ 2.018,85	R\$ 2.320,79	R\$ 2.119,90	R\$ 2.436,83	R\$ 2.225,90	R\$ 2.558,67	R\$ 2.337,18	R\$ 2.686,61	R\$ 2.454,05	R\$ 2.820,94
10 A 15	R\$ 2.119,90	R\$ 2.436,83	R\$ 2.225,89	R\$ 2.558,67	R\$ 2.337,19	R\$ 2.686,61	R\$ 2.454,04	R\$ 2.820,94	R\$ 2.576,75	R\$ 2.961,99
15 A 20	R\$ 2.225,89	R\$ 2.558,68	R\$ 2.337,19	R\$ 2.686,60	R\$ 2.454,05	R\$ 2.820,94	R\$ 2.576,75	R\$ 2.961,99	R\$ 2.705,59	R\$ 3.110,09
20 A 25	R\$ 2.337,19	R\$ 2.686,61	R\$ 2.454,05	R\$ 2.820,93	R\$ 2.576,75	R\$ 2.961,98	R\$ 2.705,58	R\$ 3.110,09	R\$ 2.840,87	R\$ 3.265,59
25 A 30	R\$ 2.454,05	R\$ 2.820,94	R\$ 2.576,75	R\$ 2.961,98	R\$ 2.705,59	R\$ 3.110,08	R\$ 2.840,86	R\$ 3.265,60	R\$ 2.982,91	R\$ 3.428,87

PI E PII - COMPARATIVO VENCIMENTOS				
2023	ATUAL X APLICANDO O PISO NACIONAL			
TEMPO	DOUTORADO - PROF II		DOUTORADO - PROF I	
	ATUAL	COM O PSPN	ATUAL	COM O PSPN
0 A 5	R\$ 3.835,56	R\$ 4.409,15	R\$ 3.528,72	R\$ 4.056,26
5 A 10	R\$ 4.027,34	R\$ 4.629,61	R\$ 3.705,16	R\$ 4.259,07
10 A 15	R\$ 4.228,70	R\$ 4.861,09	R\$ 3.890,41	R\$ 4.472,03
15 A 20	R\$ 4.440,14	R\$ 5.104,14	R\$ 4.084,18	R\$ 4.695,63
20 A 25	R\$ 4.662,15	R\$ 5.359,35	R\$ 4.289,18	R\$ 4.930,41
25 A 30	R\$ 4.895,25	R\$ 5.627,32	R\$ 4.503,64	R\$ 5.176,93

Fonte: SINDICATO DOS PROFESSORES DE NOVA IGUAÇU.

A remuneração dos/as professores/as, considerando a importância e complexidade da profissão, deve ser incentivada também através da formação continuada. O plano de carreira do magistério iguaçuano adentra num período de mais de dez anos sem mudanças ou propostas. É fundamental que haja um olhar atento e comprometido do governo municipal para garantir uma remuneração necessária aos/às profissionais da educação em Nova Iguaçu, promovendo assim a qualidade e o desenvolvimento do sistema educacional público através da valorização docente.

Referências

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adulto. *In*: SOARES, L. J. G. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Programa Brasil Alfabetizado. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2003/132.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. PNE em movimento. 2005. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (Proeja). 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852 de 2013: institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/dole-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2021.** Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, página 107. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2023.

CAPÍTULO 12

DESAFIOS E SOLUÇÕES: FORMAÇÕES CONTINUADAS EM TDIC NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARANAENSE

Kheronn Khennedy Machado

Alessandra Dutra

Doi: 10.48209/978-65-5417-356-G

Introdução

A pandemia decorrente do novo coronavírus trouxe enormes desafios para sociedade e, conseqüentemente, para a educação. Professores e alunos tiveram sua rotina alterada pelas ações de distanciamento social e pelo formato do ensino remoto, sem necessariamente terem tido um contato anterior com recursos tecnológicos digitais ou formação para o uso de tecnologias educacionais como apoio ao ensino remoto.

Assim, a falta de formação e a pouca experiência do docente com os recursos indicados podem interferir no processo ensino aprendizagem, logo a deficiência na formação inicial e continuada é um obstáculo para incorporação de diferentes linguagens midiáticas (Arruda, 2013).

Machado e Brandão (2020) corroboram ao analisar nos currículos de licenciatura a inexistência de referências de inclusão digital, somada a visão reducionista e instrumental das tecnologias. É importante que práticas de letra-

mentos digitais devem estar alinhadas à formação docente como apontado por Mercado (2014) para que aconteçam efetivamente resultados positivos.

No entanto, para além do uso instrumental deve haver consonância dos conteúdos curriculares com as concepções atuais de cibercultura e inclusão digital. Com a onipresença de tecnologias digitais em todas as relações sociais, culturais e econômicas, um dos grandes desafios é aproximar essa realidade para os conteúdos curriculares, fazendo com que os recursos existentes possam contribuir para o ensino e aprendizagem.

Entre as dez competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a quinta articula justamente a construção do conhecimento com a Cultura Digital.

No seu objetivo está:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p.9).

Nota-se preocupação em alinhar as demandas contemporâneas da sociedade ao currículo escolar, sobretudo no que diz respeito à finalidade. Superar o papel de consumidor, enfatizando a criação de tecnologias, o que por consequência contribuem para os aspectos de autoria e protagonismo.

Logo, o professor tem o desafio em mediar a construção do conhecimento incluindo questões como a curadoria, metodologias inovadoras, pesquisa de novas ferramentas, tudo isso alinhadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)(Bastos; Boscarioli, 2020).

Neste sentido, o presente estudo relata uma proposta de formação continuada a professores, pedagogos e agentes educacionais (administrativos) durante a pandemia, envolvendo as ferramentas digitais indicadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, através de vídeos tutoriais de curta duração.

Desenvolvimento

A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida dada a sua essência em “conhecer” e “agir”, permitindo a aproximação das demandas em que o contexto desse trabalho se insere, em práticas docentes reflexivas e colaborativas (Engel, 2000; Tripp, 2005; Monceau, 2005).

Dessa forma, buscou na dimensão da metodologia, um trabalho coletivo a fim de ressignificar práticas isoladas em processos integrados no contexto escolar (Menezes et. al., 2020), compartilhando experiências e ações positivas com as ferramentas digitais.

A concepção da formação buscou fundamentação nas metodologias ativas propostas por Bacich e Moran (2018, p.3), modelando os requisitos e materiais em tempos assíncronos e “espaços de práticas frequentes (aprender fazendo)”, vivenciando na própria ferramenta institucionalizada.

Ainda, procurou no desenvolvimento das ações, fomentar a área do desenvolvimento profissional, proposta pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2018) para manter o desenvolvimento permanente usando tecnologias.

Tabela 1 - Competências de professores para uso das TDIC.

ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO	AUTOAVALIAÇÃO	COMPARTILHAMENTO	COMUNICAÇÃO
	Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional	Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2019)

Na tabela 1 estão 4 competências associadas ao Desenvolvimento Profissional: i). O AUTODESENVOLVIMENTO (1), AUTOAVALIAÇÃO (2), COMPARTILHAMENTO (3) e COMUNICAÇÃO (4).

As quatro competências estão relacionadas às características desejáveis na sua formação. A capacidade de o docente fazer uso de recursos digitais para fazer uso de comunicação ativa, promover a participação entre os pares, compartilhar experiências e ser capaz de usar ferramentas para avaliar sua prática, proporcionam o seu desenvolvimento profissional (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019). Deste modo, as ações buscaram alcançar cada uma das competências, conforme descritas a seguir.

Sobre os procedimentos metodológicos, foram estabelecidas as seguintes etapas:

1) Identificação do problema e público-alvo: Quais profissionais e qual o nível de conhecimento de informática básica dos agentes envolvidos no processo?

Diante disso, os profissionais da educação foram divididos em dois grupos, pedagogos e agentes multiplicadores, esse último composto por professores e agentes educacionais. Foi solicitada a cada uma das 30 escolas estaduais circunscritas do Núcleo Regional de Educação a indicação de pelo menos 1 para cada grupo.

A justificativa da escolha por esses profissionais se deu pela aproximação e contato com os discentes, já que o resultado é justamente a qualidade de interação de aulas com o uso das ferramentas digitais indicadas.

No início de novembro foi aplicado um questionário online cobrindo aspectos da formação para todos os participantes.

2) Planejamento e implementação de ações: Qual ambiente, formato e método implementar, tendo em vista a impossibilidade de ações presenciais?

Logo, foram criadas duas salas no Google Classroom e inseridos os participantes conforme a divisão citada anteriormente. Em casos de dúvidas ou

para qualquer outra comunicação foi criado também um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp.

A proposta foi elaborar uma formação autoinstrucional onde cada participante poderia assistir somente os vídeos da ferramenta que havia alguma dúvida, cobrindo assim dois aspectos da competência para os professores, o AUTODESENVOLVIMENTO (1) e o COMPARTILHAMENTO (3).

Para apoiar a reorganização das práticas docentes, algumas ferramentas foram indicadas na Resolução nº 1.522/2020 orientando entre outros itens as atribuições da SEED, do Núcleo Regional de Educação, direção da escola e professores, quais são as atividades escolares a serem validadas e ferramentas digitais a serem utilizadas pelo professor e aluno no momento não presencial (PARANÁ, 2020).

Diante disso, a tabela 2 apresenta os temas dos vídeos produzidos para a formação com base na Resolução.

Tabela 1 – Vídeos produzidos para a formação

Playlist (Temas)	Título	Função
Formação Google Forms	#01 - Configurações Básicas	Atividades fundamentais para criação, edição e configuração de atividades utilizando o Google Formulário
	#02 - Atividades Múltiplas Escolas	
	#03 - Atividades com testes de grade	
	#04 - Respostas, Gráficos e Planilhas	
	#05 (Parte 1) - Inserção de Fórmulas e Textos Formatados	
	#05 (Parte 2) - Envio, impressão e reutilização	
	#06- Google Drive Operações Básicas	
	#07 - Google Documentos	
	#08 - GoogleForms com Google Documentos	

Formação Videoconferência	#01 - Iniciando uma Reunião com o Google Meet na Agenda	Recursos básicos de uma videoconferência utilizando a ferramenta Google Meet. Integração com a Agenda para geração de links e organização das aulas.
	#02 - Contatos e grupos	
	#03 - Recursos Básicos de uma Videoconferência	
	#04 - Vídeos gravados e compartilhamento de links	
	#05 - Compartilhamento de Telas	
	#06 - Compartilhando Vídeos do Youtube	
	#07 - App Aula Paraná com Meet	
	#08 - Lista de Presença	
	#09 - Novos Recursos no Google Meet - Controle do Organizador	
	#10 - Redirecionando e-mails do Expresso para o @escola	

Fonte: Autores.

3) Avaliação e acompanhamento: Como acompanhar a condução e possíveis desvios de objetivo?

No aspecto da avaliação foram propostas duas atividades, uma para cada tema. Os professores e agentes multiplicadores (pedagogos e administrativos) deveriam compartilhar nas salas de aulas (Google Classroom) um relato de sua experiência utilizando as ferramentas. Entre os requisitos das atividades estavam as características das aplicações abordadas nos vídeos de formação.

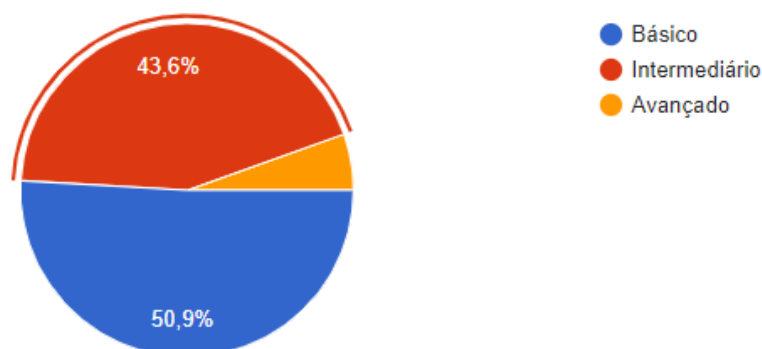
Nesse sentido, as competências AUTOAVALIAÇÃO (2) e COMUNICAÇÃO (4) foram contempladas como estratégia de desenvolvimento da avaliação e feedback dos cursistas.

Resultados e Discussão

No formulário on-line de inscrição foi realizado o primeiro levantamento sobre a percepção do nível de conhecimento de informática de cada participante. Houve 43 devolutivas sendo 55,8% professores, 41,9% pedagogos e 2,3% agentes educacionais.

O resultado (figura 1) mostrou percentuais muito próximos entre os que assinalaram para o nível básico (50,9%) e intermediário e avançado juntos (49,1%). Logo, um direcionamento não foi segmentar o conteúdo por nível de experiência, mas organizar por tema/funcionalidade.

Figura 1 - Nível de informática básica dos participantes

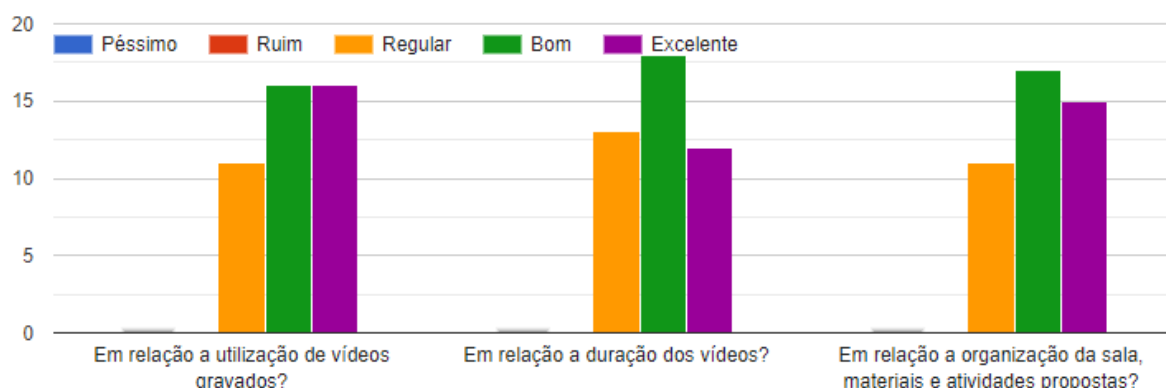


Fonte: Autores.

Foram produzidos 18 vídeos organizados em 2 listas principais (temas), as ferramentas Google Forms e Google Meet. Houve uma atenção na elaboração na produção de cada vídeo levando em consideração o tempo e o tema. Cada vídeo tinha a duração entre 2 e 5 minutos e um assunto delimitado. Dessa forma, seria possível assistir os vídeos independentes da ordem na playlist e no momento que desejar, atribuindo assim a assincronicidade ao formato.

A figura 2 apresenta as características avaliadas da formação. A utilidade dos vídeos, a duração e a organização dos materiais e atividades propostas.

Figura 2 – Itens da formação



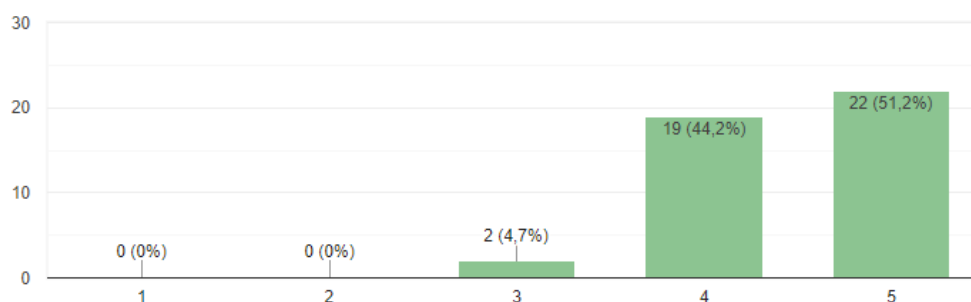
Fonte: Autores

Dado o contexto da situação, o formato aplicado pressupõe uma capacidade de aprender por conta própria, oferecendo os materiais e direcionamentos adequados. Nesse aspecto, Bertol (2020) colabora ao afirmar que a formação não significa apenas adaptação à era digital, mas dos mecanismos apropriados para adequações consistentes de aperfeiçoamentos das técnicas.

Assim, o resultado mostrou que os participantes avaliaram positivamente os mecanismos utilizados com destaque para o item duração do tempo dos vídeos. Quase 70% dos participantes indicaram bom ou excelente essa característica adotada na produção dos tutoriais.

Essa visão manteve no quesito expectativa. A figura 3 mostra o gráfico de respostas para a pergunta “Você acredita que esse tipo de formação com uso de vídeos atendeu às suas expectativas?”.

Figura 3 – Gráfico de Respostas sobre atendimento às expectativas.



Fonte: Autores.

Em uma escala de 1 a 5 sendo 1 para não atendeu e 5 para atendeu plenamente, 94,3% avaliaram com 4 ou 5. Sobre a questão assíncrona da formação, a pergunta “Como você acompanhou a formação?” apontou que 25,6% assistiram somente as funções que tinham alguma dúvida, enquanto 44,2% assistiram a maioria dos vídeos. A abordagem temática dos vídeos proporcionou esse aspecto que colabora otimizando o tempo e processos (espaço) dos profissionais envolvidos (Castells, 2007).

Em relação à forma de comunicação para dúvidas ou outro suporte, 37,2% responderam não possuir após os vídeos. Essa mesma porcentagem assinalou para o grupo de aplicativo WhatsApp, o que sugere também esse formato de comunicação assíncrona na resolução de problemas e dúvidas durante o processo (Kaieski; Grings; Fetter, 2015).

A última pergunta foi referente ao formato na percepção do cursista, qual poderia ser mais efetivo. Entre as alternativas presencial, EaD e híbrido, 55,8% responderam híbrido, 25,6% presencial e 18,6% EaD.

Essa visão está de acordo com Moran (2017) ao afirmar que a educação precisa ser mais flexível, híbrida e digital, superando a rigidez nos formatos tradicionais. Nota-se que o encaminhamento proposto por vídeos tutoriais com temas bem definidos e curtos trouxe resultados satisfatórios a professores e pedagogos que participaram na formação.

Conclusão

O presente artigo apresentou um relato de ações de formações continuadas em TDIC desenvolvidas em meio a pandemia para os profissionais da educação. Considerando o isolamento social e as características do contexto emergencial, a formatação e o planejamento das ações formativas privilegiaram atributos assíncronos e autoinstrucionais, fazendo uso acentuado de recursos digitais com a utilização das plataformas e aplicativos.

Os resultados mostraram que a utilização de vídeos curtos e temáticos, assim como o uso de aplicativos de comunicação instantânea como Whatsapp na comunicação, atendeu às expectativas dos cursistas e a capacitação profissional ao dirimir as dúvidas existentes na instrumentalização das ferramentas.

Por outro lado, importante sublinhar que vários aspectos das atividades desenvolvidas remotamente no que diz respeito às atividades impressas para alunos sem acesso à internet e dispositivos digitais, embora não façam parte do escopo do trabalho, a formação e capacitação dos docentes na produção deste tipo de material e disponibilidade de mediação também são desafios e objetos de pesquisa para estudos posteriores.

A formação docente com vistas à inserção de tecnologias digitais passou de um momento de alternativo ferramental para uma necessidade real.

Finalmente, a pandemia revelou que a capacitação em letramento digital ainda é um grande desafio da docência e como as redes de ensino precisam dar atenção a tecnologia na educação, mas que é possível o apontamento de caminhos e formatos para elaboração de condições básicas, seja para o ensino remoto, seja para uma educação mais conectada aos valores contemporâneos.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

BASTOS, T. B. M. C. ; BOSCARIOLI, C. 2020. Os Professores do Ensino Básico e as Tecnologias Digitais: Uma reflexão emergente e necessária em tempos de pandemia. ISSN: 2175-9235. **Horizontes SBC**. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/22/professores-do-ensino-basico-e-as-tecnologias-digitais/> Acesso em: 01 fev. 2024.

BERTOL, G. J. Formação continuada de professores em novas tecnologias para EaD . **Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education**, v. 3, n. 1, p. 82-89, 30 jun. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, Dec. 2000.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB Notas Técnicas 8: **Competências de professores e multiplicadores para o uso de TICs na Educação**. 2019. Disponível em: <<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB-Notas-T%C3%A9cnicas-8-COMPET%C3%84NCIAS-2019.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques Andre; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, 2015.

MACHADO, Juliana Brandão; BRANDÃO, Grazielle de Souza. Formação inicial docente: análise de projetos pedagógicos de curso e suas relações com as tecnologias digitais. **RENOTE**, v. 18, n. 1, 2020.

MENEZES, Karla Mendonça et al. A pesquisa-ação como articuladora das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. # **Tear: Revista de Educação**, Ciência e Tecnologia, v. 9, n. 2, 2020.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores. **XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Fortaleza, 2014.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo , v. 31, n. 3, p. 467-482, Dec. 2005.

MORAN, Jose. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. S. YAEGASHI e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. **Resolução nº 1.522/2020 GS/SEED** de 07 de maio de 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Liziany Müller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Campesina e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Professora efetiva do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática – ECNEM. Licenciada em Matemática – UFG. Especialista em Educação Matemática – UniEvangélica. Especialista em Educação de Jovens e Adultos - CEFET-MG. Mestre em Ciências – UFR-RJ. Doutoranda em Educação - UNR-AR e pela UI - PY. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura - GEPEC – UFF. Membro do Grupo de Pesquisa Educação em Fronteiras - EmF – UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sujeitos da EPT no IF Goiano e seus impactos - IF Goiano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Língua, cultura e interação (LiCultIn) - Linha de Pesquisa Relações de gênero e raça e Ensino Crítico - IF Goiano. E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia.Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e TerritórioGPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alessandra Dutra

É professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN de 2013-2017. Foi coordenadora adjunta do PPGEN de 2017 a 2019. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia - PPGECT (Doutorado Acadêmico), de Ponta Grossa-PR, alessandradutra@utfpr.edu.br.

Daniela Gonçalves Cipriano

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Ensino Superior Samambaia; Especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres.
E-mail: daniela85681950@gmail.com

Douglas Silva Fernandes

Professor de Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental I e II e no ensino médio, especialista em Língua Portuguesa e Literatura Clássica, organizador de livros infantis e mestrando do programa de pós-graduação em Letras (Literatura e Práticas Culturais) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Edinei Marcos Grison

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. É professor de filosofia e sociologia da rede pública de ensino de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9626-9957>

E-mail: 389842@profe.sed.sc.gov.br

Feiruque de Jesus dos Santos

Professor de Ciências Humanas na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, campus Chapecó. E-mail: feiruquesantos@gmail.com

Francineia Carvalho de Oliveira

Docente efetiva do componente curricular de ciências na SEDUC e SEMED (AM), Licenciada em Ciências (UFAM); Especialista em Neuropsicopedagogia (CULV); Mestre e Doutora em Ciências da Educação (UNADES).

E-mail: francineia.oliveira@prof.am.gov.br

Gusmão Freitas Amorim

Professor de História da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Távora (SEDUC-CE). Licenciado em História e Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Discente do doutorado em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Emancipação, Sociedade e Sertão (GESSol/IFCE/Quixadá).

E-mail: gusmaofa@yahoo.com.br

Israel de Sousa Ribeiro

Mestre em Sociologia (PPGS/UFPI - 2023). Graduado em Normal Superior (2012) e Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2014). Pós-graduado em Gestão e Supervisão Escolar/FLATED (2018). É especialista em Docência do Ensino Superior/FAEME (2014) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional/FAEME (2013). Docente da Educação Básica.

E-mail: psicopedagogoisrael@gmail.com

Jéssica Lorrane Souza Silva

Professora do quadro efetivo do Estado de Goiás. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Instituto Federal de Goiás - Campus Anápolis; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Campus Anápolis; Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. E-mail: jessicalorrane.silva02@gmail.com

José Carlos Moreira de Souza

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Caetité (UNEB, 2001); Especialista em Uso dos Recursos Naturais e os Reflexos no Meio Ambiente pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2003); Mestre em Ciências da Educação Agrícola pelo Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/IA - UFRRJ, 2009) e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE - UFG, 2014). Professor EBTB no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) - Campus Ceres.

E-mail: jose.moreira@ifgoiano.edu.br

Kheronn Khennedy Machado

Doutorando no Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mestre em Informática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da rede pública estadual do Paraná nas disciplinas de Matemática, Programação, Robótica e Pensamento Computacional. Atua na formação continuada docente como tutor de professor formador. E-mail: kheronn@gmail.com

Luana Vieira de Sousa

Doutoranda em Educação (PPGED/UFPI - 2024); Mestre em Educação (PPGED/UFPI - 2019); Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2012). Pós-graduada em Gestão Escolar: espaços escolares e não escolares (UESPI/NEAD - 2016). Especialista em atendimento Educacional Especializado - AEE. Faculdade Metropolitana (2021). Docente da Educação Básica. E-mail: luana.v.sousa@hotmail.com

Moisés Henrique Kunst

Pesquisador e professor da rede pública estadual do Rio Grande do Sul com: Graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte - FAMEPLAN; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: heimrih.kunst@gmail.com

Wanderson da Silva Santi

Doutorando em Educação no PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Ensino de História pela UFRJ. Professor de História na Rede Municipal de Nova Iguaçu, Japeri e Rede SESI.

E-mail: wandersonsanti090@gmail.com

William Ribeiro Rozeno

Possui graduação em Letras: Português e suas Literaturas pela Faculdade JK Michelangelo(2020), graduação em Letras-Inglês pelo Centro Universitário ETEP(2023), graduação em História pelo Centro Universitário ETEP(2024), graduação em Pedagogia (Segunda graduação) pela Uninter - Centro Universitário Internacional(2022), especialização em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí(2022), especialização em Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí(2024), especialização em História e Cultura Afro Brasileira pela Faculdade Ibra de Minas Gerais(2024), especialização em CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL pela Universidade Federal do Piauí(2024), especialização em Docência no Ensino de Letras - Inglês pela Faculdade Iguaçu(2024), especialização em Docência em educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo(2024) e especialização em Educação de Jovens e Adultos - EJA pela Faculdade Ibra de Brasília(2022). Atualmente é Professor do Colégio Estadual 31 de Março.

REFLEXÕES E MEMÓRIAS DOCENTES E SUAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS:

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR.

VOL II



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●