

Os Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFCG:

experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência

VOL. 03

Israel Soares de Sousa
Fábio Ferreira de Medeiros
Nahum Isaque dos S. Cavalcante
Organizadores



Os Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFCG:

experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência

VOL. 03

**Israel Soares de Sousa
Fábio Ferreira de Medeiros
Nahum Isaque dos S. Cavalcante**
Organizadores



Conselho Editorial

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

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

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

Os programas PIBID e residência pedagógica da UFGC [livro eletrônico] : experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência : vol. 03 / organizadores Israel Soares de Sousa, Fábio Ferreira de Medeiros, Nahum Isaque dos Santos Cavalcante. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-524-1

1. Educação 2. Extensão universitária 3. Formação docente – Metodologias ativas 4. Pedagogia 5. Práticas educacionais 6. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) I. Sousa, Israel Soares de. II. Medeiros, Fábio Ferreira de. III. Cavalcante, Nahum Isaque dos Santos.

25-294792. 0

CDD-370. 71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71



10.48209/978-65-5417-524-1

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



APRESENTAÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”
(Paulo Freire)

O presente e-book intitulado: **“Os Programas Pibid e Residência Pedagógica da UFCG: experiências múltiplas nas ações formativas de iniciação à docência”** composto por três volumes com uma rica diversidade de temáticas, é resultado de uma construção coletiva entre coordenações institucionais, coordenadoras(es) de área, orientadoras(es), supervisoras(es), preceptoras(es), bolsistas de iniciação à docência e residentes, dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (RP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Esse movimento foi articulado por essas(es) personagens, culminado nesta obra que compartilhamos com toda a comunidade acadêmica com muito orgulho e satisfação. Os textos que compõem este e-book resgatam memórias, sentimentos, vivências, experiências, aprendizagens, crescimento acadêmico, construção profissional, relacionadas as ações formativas durante as atividades de iniciação à docência desenvolvidas ao longo do Pibid e do RP.

Assim, de 2022 a 2024, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a UFCG se destacou por apresentar diversas propostas, em várias áreas: Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Música, Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais, Educação do Campo, História, Geografia, Biologia, Matemática, Física e Química. Enfim, uma obra que se destina a pesquisadoras(es), professoras(es), estudantes e todas(os) aquelas(es) interessadas(os) em sentir o cotidiano escolar, a formação em movimento, o ser docente nascendo e se constituindo.

Neste **volume 3** estão disponíveis os capítulos com textos relacionados a: i) formação docente na área das ciências humanas e sociais, ii) metodologias para o ensino das ciências humanas e sociais e iii) abordagens práticas nas escolas sobre inclusão, direitos humanos e desenvolvimento social.

A partir da imersão na leitura dos textos, esperamos que possam compartilhar conosco deste sentimento de dever cumprido e passem a perceber a formação de professoras(es) como algo em constante processo de construção e consolidação, onde o chão da escola possibilita muitos crescimentos.

Ótima leitura!

Os organizadores

Israel Soares de Sousa

Fábio Ferreira de Medeiros

Nahum Isaque dos Santos Cavalcante

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	15
UM RESUMO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	15
Maria de Assunção Lima de Paulo; Bruno Daniel Figueiredo Fernandes; Daniela Rocha dos Santos; Marianne da Silva Nascimento; Luis Pedro Araujo Rossetto; Suzana Alves de Carvalho	
doi: 10.48209/978-65-5417-524-0	
CAPÍTULO 2.....	33
APRENDIZAGENS NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O USO DO ESPAÇO LOCAL COMO FERRAMENTA PRÁTICA PARA O APRENDIZADO SOBRE RELEVO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	33
Damião Ferreira Júnior; Patrick Diniz Mendes; Carlos Daniel Alencar de Alcântara; Ivalda Dantas da Nóbrega	
doi: 10.48209/978-65-5417-524-2	
CAPÍTULO 3.....	45
O PIBID COMO FERRAMENTA DE DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO COMO PRODUTOR DE OCIOSIDADE	45
Tiago Fernandes Alves; Tânia Régia Filgueiras de Oliveira; Leandro Demetrius Silva Santos; Maria do Socorro Sousa; Ana Livia Alves da Silva; Dhiovana de Sousa Pereira	
doi: 10.48209/978-65-5417-524-3	
CAPÍTULO 4.....	57
OFICINAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	57
Yanna Maria Pacheco Gonzaga; Vanessa Rayanna Silva Roseno; Nicaele Maciel Batista; Alisson Lima da Silva; Josefa Denise Farias; Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima	
doi: 10.48209/978-65-5417-524-4	
CAPÍTULO 5.....	71
ABORDAGEM SOCIOLÓGICA NA PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO DO BULLYING ESCOLAR NA ECIT SEVERINO CABRAL.....	71
Seonara da silva; Maisa Kelly Targino da Silva; Marielly de Lacerda Santos; Jayne Pinto Araújo; Tamara Bastos	
doi: 10.48209/978-65-5417-524-5	

CAPÍTULO 6.....77

ARTE E O IMAGINÁRIO: HISTÓRIA LOCAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....77

Filipe Xavier de Lira; Glicia Iorrana G. de Sousa; Maiane Henrique Mendes; Thainara Maria Gonçalves Farias

doi: 10.48209/978-65-5417-524-6

CAPÍTULO 7.....89

COMBATE À VIOLÊNCIA NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA INÁCIO ANTONINO: O BULLYING COMO FATO SOCIAL.....89

Juliana Silva Nunes; Ellen Creuza Gouveia Lima da Costa; Izadora Kelly Rodrigues de Melo; Kátia Carina Mesquita Cruz de Araújo; Valdonilson Barbosa dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-524-7

CAPÍTULO 8.....101

VISUALIZANDO A CIDADE: O USO DE FONTES DOCUMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO A PARTIR DE OFICINAS DO PIBID.....101

Elisangela Silmara Aquino Silva; Fernanda Beatriz Nogueira Queiroga; Thiago Ferreira da Silva; Jefferson Fernandes de Aquino; Rosemere Olímpio de Santana

doi: 10.48209/978-65-5417-524-8

CAPÍTULO 9.....116

RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID SOCIOLOGIA: JORNADA DE DESCOBERTAS – A VISITA À UFCG E SUAS REFLEXÕES NO CAMINHO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ PINHEIRO PARA O ENEM.....116

Tânia Régia F. de Oliveira; Valberlandia Virgulino de Souza; David Rafael Dantas Bezerra; Fernando Silva Santos; João Paulo Cavalcanti

doi: 10.48209/978-65-5417-524-9

CAPÍTULO 10.....123

A DINAMIZAÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA CONSTRUÍDA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM ESCOLAS DO CARIRI PARAIBANO.....123

Ana Vitória Cândido da Costa; Cássia de Melo Assis; Dalvan Ferreira da Silva; Eduarda Simone França do Nascimento; Maria Beatriz Alves de Lima; Maria Alcilene Vitória Batista Aires; Maria Helena Costa Carvalho de Araujo Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-524-A

CAPÍTULO 11.....137

CONTATO INICIAL COM A DOCÊNCIA E COM A ESCOLA ENQUANTO LUGARES DE MILITÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....137

Karine Nogueira dos Santos; Sabrina Araújo Gregório; Vitória Moreira Rolim; Nadja Claudinale da Costa Claudino; Janaína Valéria Pinto Camilo

doi: 10.48209/978-65-5417-524-B

CAPÍTULO 12.....147

O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....147

Daniel Avelino da Silva; Cindy Maria Azevedo Pascoal; Marcos Vinícius Ferreira da Silva; Flauber Nunes Vieira de Melo; Luiz Eugenio Pereira Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-524-C

CAPÍTULO 13.....160

A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE AINDA NA INFÂNCIA.....160

Leila de Souza Epaminondas; Paula Priscila Ferreira Sales; Laio Brandão Beserra; Roziane Ribeiro Marinho; Itlagitania Simplício da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-524-D

CAPÍTULO 14.....174

ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS OFICINAS APLICADAS A UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA E.E.E.F.M. MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID HISTÓRIA – 2022/2024.....174

Êmika Vitória Tavares Coêlho; Moisés Oliveira Lunguinho; Djalma Luiz do Nascimento Dantas; Rosemere Olímpio de Santana

doi: 10.48209/978-65-5417-524-E

CAPÍTULO 15.....187

PERFIL ESCOLAR E SOCIOCULTURAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ECIEEFM PROFESSOR CRISPIM COELHO, NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS-PB.....187

Anna Júlia Mariano de Sousa; Estanrley Rolim Souza; Williane Pereira de Araújo; Hugo da Silva Florentino

doi: 10.48209/978-65-5417-524-F

CAPÍTULO 16.....197

**DISCIPLINA ELETIVA NO MODELO DE ESCOLA CIDADÃ
INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DA ELETIVA PARAÍBA - JOIA
RARA.....197**

Mariane Aparecida Marques Sampaio; Rafael Lima de Sousa; Karol Yorana Oliveira
Silva; Crisólogo Vieira de Souza; Ivanalda Dantas da Nóbrega Di Lorenzo

doi: 10.48209/978-65-5417-524-G

CAPÍTULO 17.....213

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA
DO CAMPO NA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB.....213**

Gabriela Germano Galdino; Maria Aparecida de Souza Ferreira; Rozilene Lopes de
Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-524-H

CAPÍTULO 18.....226

**O USO DE FANZINE COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO
DE GEOGRAFIA APLICADA AO PRIMEIRO ANO DE ENSINO
MÉDIO NA ESCOLA ELPÍDIO DE ALEMIDA EM CAMPINA
GRANDE - PB.....226**

Vanessa Maria Guimarães Costa; Arley Vieira Silva; Larissa da Silva Alves; Thiago
Lima Matias; Luiz Eugênio Pereira Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-524-I

CAPÍTULO 19.....232

**A EFICIÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA
DOCENTE INCLUSIVA: UM OLHAR INOVADOR PARA O
FAZER PEDAGÓGICO.....232**

Vanessa Vitoria Alves da Silva; Maria Sabrina Figueredo Sousa; Rozilene Lopes de
Sousa Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-524-J

CAPÍTULO 20.....243

**EDUCAÇÃO SEXUAL E O USO DE CONTRACEPTIVOS ENTRE
ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....243**

Gabriel Moreira de Almeida; João Alves dos Santos Neto; Ramylly Mayrilly da Silva
Costa; Jacson Ribeiro Lisboa

doi: 10.48209/978-65-5417-524-K

CAPÍTULO 21.....250

GRÊMIO ESTUDANTIL: IMPORTÂNCIA E DINÂMICAS NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES.....250

Adnaldo Alves Junior; Fábio dos Santos Trauten; Jhonatas Diniz da Silva; Carlos Daniel Alencar de Alcântara; Ivanalda Dantas da Nóbrega

doi: 10.48209/978-65-5417-524-L

CAPÍTULO 22.....265

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO OFICINA DIDÁTICA.....265

Larissa da Silva Queiroz; Lucas Emanuel da Silva Santiago; Flaubert Nunes Vieira de Melo; Luiz Eugênio Pereira Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-524-M

CAPÍTULO 23.....279

O PAPEL NEGLIGENCIADO DA MULHER NA FILOSOFIA...279

Mariana Kelly Pereira Lourenço; Jairo Oliveira Silva; Tarcísio Henrique Araújo de Sousa Costa; Arthur Correia Silva; Antonio Gomes da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-524-N

CAPÍTULO 24.....289

FOTOGRAFIA E TEATRO COMO FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS NO CARIRI PARAIBANO.....289

Amanda Teixeira da Silva; Gabriel Bernado Santos; Igor Alves de Oliveira; João Moraes de Oliveira; Maria Alcilene Vitória Batista Aires; Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-524-O

CAPÍTULO 25.....302

INCLUSÃO E VULNERABILIDADE DIGITAL: UM ESTUDO DE CASO NA ECI MONTE CARMELO.....302

Eva Maria Pereira Francisco; Mirella Torres da Costa Xavier; Lucas Silva de Lima; Ana Paula Nóbrega Dantas; Ivanalda Dantas da Nóbrega

doi: 10.48209/978-65-5417-524-P

CAPÍTULO 26.....312
RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO
PIBID/PEDAGOGIA: AFETIVIDADE NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM.....312

Irismar Fernandes da Silva; José Jonas de Lima Cavalcanti; Manuel Messias Arruda da Silva; Wemerson Andrade Ribeiro; Neurilene da Silva; Zildene Francisca Pereira; Edinaura Almeida de Araújo
doi: 10.48209/978-65-5417-524-Q

CAPÍTULO 27.....324
ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE ESCOLAS
CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA: UM ESTUDO DE CASO
DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL MONTE CARMELO.....324

David Emanuel Paulo da Silva; Larissa Lopes Inocêncio; Ana Paula Nóbrega Dantas; Ivanalda Dantas da Nóbrega
doi: 10.48209/978-65-5417-524-R

CAPÍTULO 28.....337
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOCENTES
VIVENCIADOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL PRESIDENTE VARGAS EM SUMÉ-PB.....337

Bruna França da Silva; Alisson Clauber Mendes de Alencar; Denise Xavier Torres
doi: 10.48209/978-65-5417-524-S

CAPÍTULO 29.....349
ÉTICA E MORAL NO ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES A
PARTIR DAS PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E RELIGIOSAS –
UM ESTUDO NA ECIT SEVERINO CABRAL.....349

Sineone Kélvim Oliveira de Farias; Ribamar Ferreira de Lima Júnior; Anderson Barbosa Pereira; Arthur Correa Silva; Antonio Gomes da Silva
doi: 10.48209/978-65-5417-524-T

CAPÍTULO 30.....359
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
PRÁTICA TRANSFORMADORA E IMPORTÂNCIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....359

Avlanfranci Barbosa Marcelino; José karlos Eduardo Santos Ferreira; Crisólogo Vieira de Souza; Ivanalda Dantas da Nóbrega
doi: 10.48209/978-65-5417-524-U

CAPÍTULO 31.....373

**A PEDAGOGIA DO CONCEITO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA
NO ENSINO DE FILOSOFIA.....373**

Geovandson da Silva Monteiro; Arthur Martins Bezerra; Paula Camila Aguiar
Barbosa; Antonio Gomes da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-524-V

CAPÍTULO 32.....386

**OFICINAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
.....386**

Yanna Maria Pacheco Gonzaga; Vanessa Rayanna Silva Roseno; Nicaele Maciel
Batista; Alisson Lima da Silva; Josefa Denise Farias; Maria Helena Costa Carvalho
de Araújo Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-524-W

CAPÍTULO 33.....399

**RELATO DE EXPERIÊNCIA ADQUIRIDAS NO PROJETO - PIBID
.....399**

Emerson Arthur da Silva Costa; Shirlene da Silva Cruz; Paula Camila Aguiar
Barbosa; Antonio Gomes da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-524-X

CAPÍTULO 34.....411

**ENTRELAÇANDO O CONHECIMENTO HISTÓRICO: ANÁLISE
DA INTEGRAÇÃO DAS OFICINAS DO PIBID COM OS
CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO “E” NA
E.E.E.F.M. MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA E A
HISTÓRIA LOCAL.....411**

Daniele Gomes de Oliveira; Hyasmin Araújo Silva; Lucas Natannael Bernardo de
Lima; Djalma Luiz do Nascimento Dantas; Rosemere Olímpio de Santana

doi: 10.48209/978-65-5417-524-Y

CAPÍTULO 35.....424

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA E. M. E. I. E. F. ANTÔNIO TABOSA RODRIGUES (CAIC) EM CAJAZEIRAS/PB.....424

Raurislandia dos Santos Pereira; Saniel Simplício Pereira; Katiana de Sousa Vale; Janaina Valéria Pinto Camilo; Douglas Queiroz

doi: 10.48209/978-65-5417-524-Z

CAPÍTULO 36.....436

EXPLORANDO O POTENCIAL DOS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGENS E EXPERIÊNCIAS NO PIBID HISTÓRIA DA UFCG.....436

Maria Leticia Silva Mendes; Marina Silva Dias; Mayla Rodrigues de Mélo; Mayza Maria De Pinho Carneiro; Yuri Jorran Andrade de Aquino; Gutierre Farias Alves; Silêde Leila Oliveira Cavalcanti

doi: 10.48209/978-65-5417-520-1

SOBRE OS ORGANIZADORES.....446

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....447

CAPÍTULO 1

UM RESUMO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Maria de Assunção Lima de Paulo
Bruno Daniel Figueiredo Fernandes
Daniela Rocha dos Santos
Marianne da Silva Nascimento
Luis Pedro Araujo Rossetto
Suzana Alves de Carvalho
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-0

Resumo: Este relato de experiência, refere-se a uma sequência didática realizada pelos residentes do subprojeto de Sociologia da Escola Bráulio Maia, no período de julho a novembro de 2023. Buscando construir uma metodologia para tratar da temática da cidadania, presente no currículo de Sociologia do Novo Ensino Médio, atendendo às competências: (EM13CHS201), (EM13CHS202), (EM13CHS401), (EM13CHS402), (EM13CHS403), (EM13CHS502), (EM13CHS504), elaboramos uma sequência com subtemas da cidadania e com metodologias diversas, que tivessem como função, facilitar a participação dos estudantes no debate e problematizar a questão da cidadania e dos direitos humanos no Brasil. O tema geral escolhido para ser trabalhado com as turmas foi “Direitos Humanos e Cidadania”, através da perspectiva da cultura de violência e suas implicações na perda dos Direitos Humanos. A partir da delimitação do tema, foram selecionados subtemas com os quais cada residente abordou um tipo de violência e suas implicações. As sequências das aulas se estabeleceram da seguinte maneira: primeira aula: Introdução aos temas Direitos Humanos, Cidadania e a Cultura de Violência; segunda aula: Discriminação por Orientação Sexual; terceira aula: Intolerância Religiosa; quarta aula: Capacitismo. As metodologias utilizadas durante as aulas foram, a metodologia expositiva, em que, se teve o uso de slides, com alguns tópicos principais sobre os temas trabalhados, como também imagens, para representar os exemplos e de atividades, com algumas questões do Enem, para adentrar no tema que foi proposto na aula e para que os alunos fixassem o assunto. Os estudantes participaram ativamente ao responderem as perguntas dirigidas a eles e ao darem exemplos de seu próprio cotidiano. Os estudantes demonstraram interesse na discussão e compreensão do assunto.

Ao fim da sequência de aulas, os estudantes se organizaram em grupos com o objetivo de pesquisar e apresentar seminários sobre os temas vistos nas aulas. Para as apresentações os estudantes produziram slides, cartazes e poesias envolvendo os conhecimentos construídos. Como conclusão das aulas nos primeiros anos, foi evidenciada a necessidade de cultivarmos um pensamento crítico diante dos discursos que vemos, ouvimos e até reproduzimos diariamente. Essa necessidade se dá não só porque tais violências moldam nossa maneira de pensar e de ver o mundo, mas principalmente porque é a partir desse molde que somos levados a naturalizar a violência que nos cerca. A Sociologia, através dos princípios da desnaturalização e do estranhamento, tem contribuído para exercer uma postura crítica, que contribua para a inclusão social e o exercício da cidadania plena.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Ensino médio; Direitos humanos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne e apresenta quatro relatos de experiências trazidos pelos estudantes bolsistas a partir do programa de Residência Pedagógica. Os relatos contam parte das experiências vivenciadas na escola segundo a perspectiva de cada um dos residentes participantes. Para cumprir com tal finalidade, o texto é dividido de acordo com a ordem dos residentes e os temas por eles trabalhados em sala de aula. Cada texto traz introdução, desenvolvimento e considerações finais.

INTRODUÇÃO AOS TEMAS DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E A CULTURA DE VIOLÊNCIA

A experiência relatada a seguir ocorreu no âmbito do projeto Residência Pedagógica, na Escola Cidadã Integral Técnica Professor Bráulio Maia Júnior, conhecida como ECIT Bráulio Maia, localizada na rua Tranquilino Coelho Lemos, s/n, no bairro do Dinamérica, Campina Grande, Paraíba, pertencente à 3ª Regional de Ensino. A escola foi inaugurada em 3 de agosto de 2018 e opera no modelo integral, das 07h:30min às 17h:00min. Em relação à estrutura física, aos equipamentos, material pedagógico e às TICs (tecnologia

da informação e comunicação), a escola é considerada de alto nível. Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2023, o corpo docente é composto por 23 profissionais, distribuídos em áreas específicas, além de uma equipe gestora composta por gestora (diretora), coordenador administrativo financeiro, coordenadora pedagógica e secretária escolar.

Em 2023, a escola contava com 459 discentes, em sua maioria com idades entre 14 e 17 anos, provenientes de famílias de classe média baixa e/ou com baixa escolaridade, conforme dados socioeconômicos disponíveis. É relevante ressaltar que todas as informações mencionadas estão presentes no PPP da escola. Passando para a atuação como residente, durante o projeto foram vivenciadas várias etapas de forma intensa, tanto coletivamente como individualmente, considerando que cinco residentes atuavam na mesma escola, cada um absorvendo o processo de observação e ministração de aulas de maneira peculiar.

As aulas do projeto Residência Pedagógica tiveram início em maio de 2023 e foram ministradas para turmas do ensino médio, incluindo aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os temas abordados foram decididos em conjunto com o preceptor, buscando sempre articular assuntos do cotidiano com teorias sociológicas. A Sociologia, disciplina inserida nas ciências humanas, teve sua trajetória no currículo escolar do Brasil marcada por presenças e ausências ao longo da história da educação no país. Autores como Florestan Fernandes (1955) e Sarandy (2004 *apud* 2019/20) nos levam a refletir sobre a importância da Sociologia em mesclar o senso comum e desenvolver uma visão crítica dele, visando obter conhecimento das múltiplas realidades enfrentadas pelos estudantes. Assim, ao compreendermos a Sociologia dessa forma, a disciplina atinge seu objetivo pedagógico.

É importante frisar ainda que: Como Ciência da Sociedade, a Sociologia faz uma articulação entre os aspectos sociológicos, antropológicos e políticos para explicar teorias e conceitos consagrados pelas comunidades científicas dessas três tradições, ao passo que pratica o estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos,

dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica. (Paraíba, 2019-2020, p. 423).

A disciplina de Sociologia no ensino médio tem como objetivo produzir conhecimentos sobre a sociedade, integrando-se à proposta curricular do Estado da Paraíba como um dos componentes das ciências humanas e sociais aplicadas. Esta abordagem articulada visa atingir as metas estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), visando desenvolver competências e habilidades que permitam aos alunos construir maneiras efetivas de viver em sociedade, incluindo argumentação, interpretação, compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula à sua realidade. As aulas ministradas foram centradas nos temas de cidadania e desigualdade social no 1º ano, globalização e seus impactos no 2º ano, e gênero e sexualidade no 3º ano. A escolha desses temas foi baseada na relevância social e na necessidade de compreensão por parte dos estudantes.

No que diz respeito ao tema da violência, foram abordados conceitos como suas formas, tipos e dispositivos de combate e denúncia, utilizando-se de recursos visuais como charges, memes e imagens para ilustrar e estimular a reflexão dos alunos. Além disso, foram apresentados autores da Sociologia que discutem o tema da violência, enriquecendo o debate. Quanto à globalização e seus impactos, foram explorados diversos aspectos históricos, econômicos, culturais, tecnológicos e políticos desse processo, considerando tanto os aspectos positivos quanto negativos. Questões do ENEM sobre o tema foram utilizadas para consolidar o conhecimento e preparar os alunos para possíveis avaliações.

Na aula sobre gênero e sexualidade, foram discutidos conceitos como identidade de gênero, orientação sexual e movimentos sociais de luta pelos direitos LGBTQIAPN+. Dados sobre a violência sofrida por grupos LGBT no Brasil foram apresentados, assim como a história da sexualidade em diferentes culturas.

Questões do ENEM relacionadas ao tema foram utilizadas para avaliar o entendimento dos alunos. Em síntese, as aulas ministradas durante o pro-

jeto Residência Pedagógica buscaram promover a reflexão crítica dos alunos sobre questões sociais relevantes, contribuindo para sua formação cidadã e para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para sua inserção na sociedade.

Todas as aulas ministradas buscaram realizar e/ou atingir a proposta da BNCC, Base Nacional Curricular Comum, que seria produzir durante as aulas condições para que os alunos aprendessem certas competências e habilidades pré-determinadas para cada ano de ensino, respectivamente, 1º, 2º e 3ª série do ensino médio. As aulas observadas e ministradas despertaram sensações e reflexões inúmeras, dentre elas destacamos na aula do 1º ano a discussão sobre Cidadania, desigualdade social, violência, saúde e relações de poder foram marcantes, sendo perceptível que algumas formas de violência e relações de poder só vieram a ser de fato assimiladas durante a aula, foi a casa da violência simbólica. Aqui autores como Maria Zaluar Alba, Marilene Chaui, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Slavoj Zizek foram citados.

Na turma de 2º ano ao abordar a globalização e seus impactos discutimos fatores ligados a modernidade líquida, informação, cultura, política e economia, podemos observar que de imediato o tema pareceu distante, mas, com a incorporação de ramificações ligadas ao processo de globalização, os alunos passaram a relatar situações de seus cotidianos ligadas ao tema. Aqui os autores que contribuíram foram, Zygmunt Baumann e Anthony Giddens. Na abordagem do tema do gênero e da sexualidade na aula do 3º ano, foram explorados aspectos relacionados à influência da sociedade, cultura, crenças e valores na forma como esses assuntos são debatidos. Houve diferentes reações por parte dos alunos, com alguns demonstrando empolgação e engajamento, enquanto outros pareciam mais reservados ou até mesmo receosos em discutir o tema. Em alguns momentos, isso resultou em debates acalorados. Autores como Michel Foucault e Judith Butler, além de dados do IBGE, IPEA, do site Politize e de provas anteriores do Enem, contribuíram para enriquecer a discussão.

Observando a condição dos alunos no sistema educacional integral, é importante destacar o desafio enfrentado em lidar com o cansaço decorrente

da longa jornada escolar. Embora o modelo integral possa parecer produtivo e relevante para o processo de ensino e aprendizagem, é comum encontrar alunos exaustos durante as aulas, inclusive dormindo, o que pode resultar na perda de informações importantes. Esse cansaço físico e mental relatado pelos alunos levanta questões sobre o impacto disso em seu desenvolvimento escolar, especialmente em escolas com condições inferiores às oferecidas pela ECIT Bráulio Maia Júnior.

O encerramento deste projeto de residência pedagógica nos levou a refletir sobre a subvalorização da disciplina de Sociologia, cuja atuação é fundamental para promover reflexões e saberes essenciais aos estudantes e à sociedade como um todo. As rotinas dos professores, marcadas por mudanças não programadas, muitas vezes contribuem para essa menor ênfase dada à Sociologia na escola. No entanto, reconheço o impacto positivo de ministrar aulas, especialmente em uma instituição de ensino de alta qualidade como a ECIT Professor Bráulio Maia Júnior, que é amplamente reconhecida por sua estrutura e desempenho acadêmico.

É pertinente questionar se o modelo educacional adotado é de fato o mais adequado para os estudantes, especialmente considerando que em outros países existem sistemas menos exaustivos. A palavra “agressivo” vem à mente para descrever o modelo de ensino integral, o qual pode ser questionado quanto à sua eficácia e impacto no bem-estar dos alunos. Parece que as decisões são tomadas sem levar em conta a opinião dos principais interessados, os próprios alunos, que muitas vezes não têm voz ativa na definição do modelo educacional que estão inseridos.

No que diz respeito ao processo de ensinar, essa experiência foi reveladora e despertou a convicção de que ser professor(a) é uma atividade fascinante, porém, “assustadora”. É fascinante pensar que os professores podem ser modelos inspiradores para os alunos, estimulando o desejo por conhecimento e melhores condições de vida. No entanto, também é assustador reconhecer que os professores são vistos por alguns como detentores absolutos do conhecimento e da verdade, o que implica uma enorme responsabilidade que deve ser exercida com compromisso e equilíbrio.

DISCRIMINAÇÃO POR ORIENTAÇÃO SEXUAL

Este relato traz a experiência da investigação filosófica relacionada às análises sociológicas do conceito de gênero. A experiência é referente a aula realizada com o título de “Identidade de Gênero e Sexualidade”, onde foram discutidos gênero, papéis de gênero, identidade de gênero e sexualidade. A experiência se mostrou construtiva à medida que abordava temas relevantes para a atualidade.

A experiência foi escolhida devido a relevância de seu tema para o momento social em que vivemos. Os objetivos principais do trabalho realizado foram introduzir os estudantes aos temas, desmistificar algumas compreensões do senso comum e resgatar a crítica por trás do conceito de gênero. Para tanto, foram utilizados os textos da filósofa francesa Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, volumes I e II. Também foi utilizado o livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Outros recursos utilizados foram as letras das canções de Francisco el hombre “Triste, louca ou má”, e de Ney Matogrosso, “Homem com H”.

Na ECIT Professor Bráulio Maia Júnior, foi realizada no dia 18 de Abril do ano de 2024, a aula de tema “identidade de gênero e sexualidade”. Tal aula foi ministrada por mim, Mariane da Silva Nascimento, como parte das atividades solicitadas pelo Programa de Residência Pedagógica. A aula foi realizada na turma do segundo ano B (de jogos), no componente curricular de sociologia. Os objetivos da aula eram introduzir os estudantes às discussões e problematizações sociais em torno dos temas, além de resgatar o sentido crítico por trás do conceito de gênero, elaborado pela filósofa francesa Simone de Beauvoir. Para essa finalidade foram elaborados um conjunto de slides que apresentavam tópicos e textos direcionados aos temas. Também foram analisadas situações cotidianas trazidas pelos estudantes e relacionadas a temática da aula. Foram utilizados como materiais de análise os textos da filósofa Simone de Beauvoir os quais destaquei a frase “Ninguém nasce mulher. Torna-se mulher”, a fim de apresentá-los ao conceito de gênero e,

ao mesmo tempo, problematizar sua interpretação corrente. Foram utilizadas ainda duas canções a fim de promover a sensibilização em relação aos temas. A primeira delas, a letra da música de Francisco el hombre “Triste, louca ou má”, usada para apontar as problemáticas em torno dos papéis de gênero estabelecidos socialmente. A segunda letra usada foi do cantor Ney Matogrosso, “Homem com H”, cujo objetivo era pensar e debater as questões referentes à sexualidade e sua relação com as expectativas relativas aos papéis de gênero. Como resultados, podemos considerar as diversas contribuições dos estudantes durante a aula, o que demonstrou interesse e compreensão dos temas discutidos. Também foi realizada uma atividade avaliativa com base nos conteúdos trabalhados em sala.

As experiências aqui relatadas foram fundamentais à compreensão da prática docente. Ter contato com o ambiente escolar do ensino médio permite ao residente tomar consciência da realidade em que atua o professor. Isso permite que, desde a graduação, o futuro profissional da educação possa se preparar para o contexto real em que irá atuar.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

O relato abrange as atividades desenvolvidas no âmbito do programa de residência pedagógica na ECIT Prof. Braulio Maia Júnior, durante os anos de 2023 a 2024. Estas atividades incluíram acompanhamentos das aulas de sociologia ministradas para as turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, bem como a realização de aulas ministradas pelos residentes, sob supervisão da coordenadora do curso de Ciências Sociais e do professor preceptor do projeto. Além disso, outras iniciativas foram realizadas para aproximar os alunos que estão prestes a concluir o curso da prática docente.

O programa Residência Pedagógica, conforme diretrizes da CAPES, visa promover projetos institucionais destinados à residência pedagógica conduzidos por Instituições de Ensino Superior, com o propósito de aprimorar a formação inicial de professores para a educação básica nos cursos de licenciatura. Seus objetivos incluem o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática dos estudantes, a contribuição para a construção da identidade

profissional docente, o estabelecimento de corresponsabilidades entre as IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores, a valorização da experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciados e a indução da pesquisa colaborativa e produção acadêmica a partir das experiências em sala de aula.

Com o intuito de atender a este último objetivo, este relatório aborda as atividades desenvolvidas na ECIT Braulio Júnior, na Paraíba, nos anos de 2023 e 2024, no contexto da disciplina de Sociologia. Duas atividades receberam especial atenção: o acompanhamento das aulas ministradas pelo professor preceptor e a ministração de aulas pelos residentes, sob supervisão do preceptor e coordenador do programa de residência.

Ambas atividades ocorreram na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Professor Bráulio Maia Júnior, conhecida como Bráulio Maia, localizada na rua Tranquilino Coelho Lemos, s/n, zona urbana no bairro do Dinamérica, Campina Grande, Paraíba, pertencente à chamada 3ª Regional de Ensino.

Falando sobre a escola e seu funcionamento, ela foi inaugurada em 3 de agosto de 2018 seu funcionamento vai das 07h:30 min até 17h:00min, no tocante a estrutura física, aos equipamentos, material pedagógico e as TICs, tecnologia da informação e comunicação, a escola pode ser considerada de alto nível, principalmente se levarmos a média estadual e nacional. Já o corpo docente, segundo seu Projeto Político Pedagógico, PPP de 2023, conta com 23 profissionais, divididos da seguinte forma: 7 atuando na área de Linguagem códigos e suas Tecnologias, 3 de ciências da natureza, 4 de ciências sociais, 3 de matemática e 6 de base técnica. Junto aos profissionais supracitados temos uma gestora (diretora), um coordenador administrativo financeiro, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar.

Durante os acompanhamentos semanais, o grupo de residentes frequentava as aulas de Sociologia ministradas pelo preceptor na ECIT Braulio Júnior. Durante esses encontros, tínhamos a oportunidade de interagir com os alunos, contribuindo com nossos conhecimentos e vivências para enriquecer os debates em sala de aula. Esses acompanhamentos visavam proporcionar uma familiarização com o ambiente escolar e com os métodos pedagógicos empregados.

Quanto às aulas ministradas pelos residentes, estas eram cuidadosamente planejadas com a orientação do professor preceptor. Os temas eram debatidos e escolhidos previamente, e os materiais selecionados eram revisados antes da apresentação. Ao longo do processo, identificamos nossas debilidades e as corrigimos à medida que surgiam.

Além dessas atividades principais, destacam-se as reuniões semanais realizadas para discutir o progresso durante o período de residência e os impactos da reforma do ensino médio. Também foram oferecidos dois minicursos certificados pela UFCG, um sobre escrita acadêmica e outro sobre a plataforma Canva, com o objetivo de auxiliar no exercício da docência.

No contexto da ECIT Braulio Júnior, na Paraíba, o ensino de Sociologia segue as orientações e padrões estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento, as competências e habilidades previstas para o ensino da Sociologia abrangem a análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diversos âmbitos, a identificação e combate a formas de injustiça, preconceito e violência, bem como a avaliação crítica das relações entre diferentes grupos e sociedades com a natureza, entre outras.

Os objetivos delineados pela BNCC incluem a análise das dinâmicas das populações, a problematização de hábitos e práticas individuais e coletivas de produção, a avaliação crítica dos impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas, além da identificação e análise das relações entre sujeitos.

É perceptível que o ensino da Sociologia, de acordo com a BNCC, está mais relacionado a temas do que a autores específicos. No entanto, a amplitude desses temas pode representar um desafio, pois há o risco de dispersão do foco e inadequação na transmissão dos conteúdos. Para alinhar-se às diretrizes da BNCC, os temas das aulas ministradas pelos residentes foram escolhidos em conjunto com o professor preceptor. Durante o primeiro ano do programa, foram selecionados três temas centrais: intolerância religiosa e Estado laico, violência simbólica e globalização. O primeiro tema foi parte de um conjunto de aulas especiais voltadas para cidadania e direitos humanos, enquanto os demais foram aplicados para turmas de segundo e terceiro ano.

Quanto à metodologia utilizada, optou-se pela abordagem tradicional de ensino, considerando que era a primeira vez que as aulas eram ministradas e visando evitar experimentações em um ambiente já estabelecido. Os slides foram utilizados como ferramenta auxiliar, aproveitando a estrutura da escola, que dispõe de acesso à internet e recursos audiovisuais.

No segundo ano do programa, uma aula sobre grupos sociais foi ministrada, abordando os autores Simmel e Goffman. Também estava previsto um conjunto de aulas sobre o poder executivo, aproveitando o ano eleitoral de 2024, e uma possível visita à Câmara Municipal com os alunos. No entanto, devido a imprevistos e ao período reduzido do segundo ano de residência, essas atividades não puderam ser realizadas.

Outras atividades desenvolvidas durante o segundo ano incluíram uma disciplina de aprofundamento, intitulada Júri em Cena, na qual os alunos interpretavam casos reais assumindo diversos papéis. Os acompanhamentos continuaram, porém, apenas nas turmas do primeiro ano e na disciplina de aprofundamento.

Em resumo, o período de residência foi marcado por uma jornada de autodescoberta. Como mencionado anteriormente, a residência marcou minha estreia como professora e, inicialmente, enfrentei dificuldades em desenvolver o tema das aulas devido à minha natureza reservada e introvertida. Lidar com os desafios inerentes à docência sempre foi uma tarefa árdua para mim, e minha inexperiência dificultava a descoberta da melhor abordagem para lidar com isso.

Acredito que o principal benefício tenha sido a superação desse desafio. Embora eu ainda permaneça sendo uma pessoa introvertida, durante o programa de residência desenvolvi técnicas para lidar melhor com minhas características pessoais e até mesmo para contornar minha timidez em determinados momentos.

Outro ponto positivo resultante da residência foi o enriquecimento intelectual proporcionado pelos minicursos, textos e debates, que me forneceram uma sólida base sobre a realidade do ensino médio, especialmente após as últimas reformas educacionais e a implementação da BNCC.

Em conclusão, o programa de residência representou meu primeiro contato significativo com a prática docente, superando em benefícios até mesmo os estágios previstos no curso de Ciências Sociais. Se compararmos ambos, a residência oferece vantagens adicionais não apenas por sua duração prolongada, mas principalmente pela maior integração entre os residentes e também entre estes e os professores. Isso proporcionou um apoio mais efetivo durante todo o processo.

CAPACITISMO

O presente trabalho traz informações sobre as experiências vividas e observadas, durante o programa de Residência Pedagógica, entre o período de maio de 2023 a abril de 2024, na Escola Cidadã Integral Técnica Professor Bráulio Maia Júnior. Em que, será apresentada a escola, descrições do que aconteceu e o que foi feito nas salas de aulas, entre as turmas do 1 ao 3 ano do ensino médio. Com o auxílio do professor preceptor da disciplina de Sociologia, em que, em diversos momentos contribuiu para a nossa prática de formação, nos auxiliando em como deveríamos agir em sala de aula. O núcleo de alunos na escola era de 5 residentes. Além de irmos à escola, também participamos com outros núcleos que regem o projeto de Residência Pedagógica, de cursos, apresentações de livros para debates, e planejamentos com preceptores e com a docente Orientadora. Esse período de convívio na escola foi necessário, para termos a experiência completa, de como funciona a sala de aula, podendo ter a experiência de observar e também realizar a prática de ensino.

O objetivo deste relato de experiência, é relatar como se constituiu a minha participação no Programa Residência Pedagógica da CAPES, em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande, de maio de 2023 a abril de 2024, Escola Cidadã Integral Técnica Professor Bráulio Maia Júnior, que fica localizada na rua Tranquilino Coelho Lemos, s, n, zona urbana, no bairro Dinamérica, na cidade de Campina Grande-PB, e pertence a 3ª Regional de Ensino.

A escola funciona em regime integral, ofertando o ensino médio em consonância com os cursos técnicos. A escola possibilita 14 turmas, dentre

elas: 3 de Design de calçados que estão nas turmas do: 2 ano a, 3 ano a e 3 ano b, 2 design gráfico são 2 e estão nas turmas do: 1 ano a e 1 ano b, programação de jogos digitais são 7 e estão nas turmas do: 1 ano a, 1 ano b, 2 ano a, 2 ano b, 3 ano a, 3 ano b e 3 ano c, e publicidade são 2 e estão nas turmas do: 1 ano a e 1 ano b.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) do ano de 2023, a escola foi inaugurada no dia 03 de agosto de 2018. O nome da Escola é uma homenagem feita pelo então ex-governador Ricardo Vieira Coutinho, ao seu amigo, Professor Bráulio Maia Júnior, que foi um dos grandes professores que passou pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de exatas, sendo então reconhecido pelo seu compromisso e dedicação pela educação.

O horário de funcionamento da escola é das 07h30min às 17h00min. Segundo o PPP (2023), a escola conta com 23 professores, dentre as áreas: linguagem, códigos e suas e suas tecnologias (Português, Inglês, Espanhol, artes, Educação física), ciências naturais (Biologia, Física, Química), Ciências Sociais (Geografia, Filosofia, História, Sociologia), ciências exatas (Matemática), base técnica (Design de calçados, Design gráfico Programação de Jogos digitais, Publicidade). A escola também conta com uma gestora, coordenadora administrativa e coordenadora pedagógica.

A escola conta com 459 alunos, segundo o PPP de 2023, estes alunos têm idades que variam de 14 a 17 anos. Pode-se notar que na escola tem uma boa infraestrutura, pois, conta com manutenções regularmente, no qual, facilita a conservação, mas para a quantidade de alunos que possuem ainda se torna pequena, pois não possui espaço para esses alunos nos momentos dos intervalos e eles acabam ficando sentados no chão.

DESENVOLVIMENTO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Residência pedagógica é um programa de aperfeiçoamento para a formação prática dos estudantes de licenciatura, em que, por meio do programa, os alunos vão podendo ver como realmente funciona a escola, pois, podem observar as aulas do professor preceptor, que é o professor da disciplina que o

aluno vai acompanhar, em que, logo depois também esse aluno terá de dar aula, sobre a supervisão do professor preceptor.

Do programa Residência Pedagógica, ficou cinco residentes, na mesma escola, onde fomos separados em dois grupos, um com três alunos e outro com dois, para ficarmos acompanhando as aulas nas turmas do 1 ao 3 ano do ensino médio, na escola ECIT Professor Bráulio Maia Júnior. Depois de começarmos a observarmos as aulas e conhecermos os alunos, começamos a ministrar nossas aulas, trabalhando temas nas salas de aula, sobre indicações do professor, e também de nossas escolhas, de acordo com o que o era orientado pelo professor e conforme a Base nacional comum curricular (BNCC), em que, é por ela que tem a orientação e que estabelece as competências e habilidades, para os estudantes se desenvolver durante os anos que estão estudando.

Foi proposto pelo professor preceptor, para elaborarmos uma sequência de aulas, com subtemas da cidadania e com metodologias diversas, para facilitar a participação dos estudantes, para questões como a cidadania e dos direitos humanos no Brasil. As aulas vinham em sequência, sendo a aula inicial com foco na introdução aos Direitos humanos, cidadania e cultura de violência, segunda aula: Racismo, terceira aula: Discriminação por orientação sexual, quarta aula: Intolerância religiosa e a quinta aula: Capacitismo.

O nosso objetivo era de explicar e descrever, os aspectos dos temas que foram propostos, de modo que os alunos pudessem entender o significado, e também analisar o que estava sendo passado para eles.

A sociologia no ensino médio, contribui em vários fatores para a formação dos alunos, e para a sua construção humana, como também com as suas experiências no campo da socialização. A maioria dos alunos quando chegam, no primeiro ano do ensino médio, não sabem o porquê de está estudando sociologia, mas aos poucos eles vão entendendo.

O ensino de Sociologia, também permite que os indivíduos tenham um olhar crítico sobre a sociedade, que eles estão inseridos. Na sociologia, como em outras disciplinas, possui seus autores clássicos como: Karl marx, Max Weber, Émile Durkheim, em que, são autores principais que os alunos encontram na escola ao longo do ensino médio. O professor é visto como um dos princi-

pais responsáveis para fazer a transposição dos conhecimentos científicos para a realidade do estudante, de maneira que os alunos possam despertar esses conhecimentos através dele, e observar como ela se aplica no seu cotidiano.

O tema que abordamos, foi sobre o Capacitismo, em que, busquei apresentar para os alunos do 1 ano A e 1 ano B, o tema, e como ele é tão pouco discutido, e sobre o seu significado, onde existem pessoas que fazem capacitismo sem saber o que é diariamente, que é a questão do preconceito, e que é muito comum na sociedade. No entanto, trazer esse tema para discutir com os alunos foi essencial, pois eles ainda estão em processo de desconstrução.

Um dos autores que buscamos para abordar sobre o Capacitismo, foi Erving Goffman, com questões que ele traz em seu livro, o Estigma, em que, aborda sobre os preconceitos que a sociedade traz a respeito das pessoas, que colocam estereótipos, e atributos depreciativos, por conta de uma marca que o indivíduo nasce ou obtém, e isso se torna como uma coisa negativa.

Um dos pontos positivos do Residência pedagógica, é que também pode conciliar com o estágio, onde optamos por conciliar com o programa, isto faz com que o aluno possa se dedicar ainda mais a sua prática de formação, pois, também corresponde a observações em sala de aula, e também como desenvolver metodologias e didática para se trabalhar com os alunos. Com a turma do 1 ano A Design, foram trabalhados temas sobre a globalização, em que, procuramos trazer questões que estão na atualidade, como a globalização surgiu e a forma como ela está presente na nossa sociedade, expliquei com alguns exemplos, e assim os alunos iam participando durante a aula.

Um dos autores que apresentamos com essa temática foi Anthony Giddens, que traz questões a respeito da era da globalização em seu livro, o mundo na era da globalização, com questões de desenvolvimento e a realidade da globalização, com questões de vantagens e desvantagens, que ela traz para a sociedade. No entanto, também procuramos abordar questões do Enem e músicas, ligada aos temas, para abordar com os alunos. Todas as aulas foram desenvolvidas com base nas competências e habilidades que são propostas pela BNCC, para cada turma de ensino.

Já nas turmas do 2º ano A, foi destinado pelo professor de sociologia, o autor Pierre Bourdieu, em que, procurei trazer seus principais conceitos, como *habitus*, *campo*, os *capitais*, sendo eles simbólicos, econômicos, social e cultural, e também sobre o poder simbólico, a violência simbólica e a dominação masculina, temas esses que são bastantes discutidos pelo autor.

Durante o período de regência do residencial pedagógica, também foram acompanhadas aulas, em que, o professor e os outros residentes trabalharam sobre diversos assuntos, dentre eles autores que fazem grande parte da sociologia, como Nicolau Maquiavel, Zygmunt Bauman, temas ligados a desigualdade social, forma de violência, como a Física, sexual, psicológica, documentários de autores como Gilberto Freyre, com abordagem em suas principais obras, como *a casa grande e senzala*, discriminação sexual, orientação sexual, Identidade de gênero, movimentos sociais e suas lutas, Michel Foucault, o que é cultura, o que é sociedade, os clássicos da sociologia, o que são instituições sociais, explorando a estratificação social, contatos sociais, gênero e sexualidade.

O professor ao desenvolver as suas metodologias em sala de aula, segundo Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento”, no qual, o professor, ao ensinar o aluno tem, que de certa forma ter sua metodologia, e é isso com isso ele vai está criando a possibilidade desse aluno aprender.

No período de regência, também tinha encontros na universidade, com os outros núcleos de Sociologia, mas com a participação da docente orientadora, os outros preceptores e os residentes, para planejamentos, e abordagens sobre alguns livros, entre eles: como aprender e ensinar competências, como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado. Também foi realizada oficinas de escrita acadêmica, usos da fotografia no ensino de sociologia, e um curso da Multilab-FUNDAJ, sobre metodologias multimodais para o ensino de humanidades. Também tinha reuniões entre o próprio núcleo, para planejamento.

Dessa forma, consideramos que o programa de Residência Pedagógica (PRP), contribuiu bastante para na nossa formação como estudantes de Sociologia, em que, pudemos observar de perto as aulas como também ministrá-las, e a Escola Cidadã Integral Técnica Professor Bráulio Maia Júnior, foi essencial, por se tratar de um dos novos modelos de escola.

Os conteúdos que foram apresentados nas aulas e nos planejamentos, foram essenciais para o desenvolvimento profissional, já que nem tudo que vemos na sala de aula durante a graduação, é o que vamos passar para o aluno em sala de aula.

Portanto, participar do PRP, durante o período de maio de 2023 a abril de 2024, foi uma experiência única, em que, pudemos ver de perto as demandas das salas de aula, juntamente com os outros residentes, e é isso que vai fazendo com que as trocas e experiências aconteçam, pois para cada residente a experiência é diferente, também o professor de sociologia e preceptor foi importante, por ter bastante didática durante suas aulas, onde o torna-se a aula mais proveitosa, pois para o ensino de Sociologia é importante, que cada vez mais, os alunos aprendam a gostar da disciplina.

A partir do momento em que o aluno vai ministrar aula, é um dos momentos mais importantes, pois ele vai vendo com a cada ministrar de aula se realmente é aquilo que ele vai querer, ser profissionalmente. Pois para ser professor, nem todos estão preparados, para lidar com a demanda desse modelo de escola integral, em que, o professor tem de ficar o dia inteiro na escola, e isso pode se tornar frustrante, mas se o aluno já tiver esse contato antes de se tornar professor isso pode ser diferente.

REFERENCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. 258p.

BEAUVOIR, Simone. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. CEPESC, Rio de Janeiro, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. tradução: Sérgio Milliet. editora, Difusão européia do livro. São Paulo, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694640/artigo-12-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 24 abr. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony (Org.). **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007.

GOV. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 mai. 2024.

IBGE. **Violência atingiu 29,1 milhões de pessoas em 2019; mulheres, jovens e negros são as principais vítimas** | Agência de Notícias (ibge.gov.br) acesso setembro de 2023.

PARAÍBA. **Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Paraíba**. Proposta curricular da Paraíba Ensino médio: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Julho de 2020.

PROJETO Político Pedagógico. **ECIT (Escola Cidadã Integral Técnica) Professor Bráulio Maia Júnior**, abril de 2023.

RATTNER, Henrique. Globalização: em direção a um mundo só? **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 25, p. 65–76, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8886>. Acesso em: 10 maio. 2024.

SALTURI, Luis Afonso. Um panorama da obra de georg simmel: teoria sociológica e teoria da cultura. **Revista MovimentAção**, UFGD, v. 3, n. 4, p. 162-178, jul./2016.

SANTOS, Wanderson Barbosa dos. **A Sociologia da Moda de Georg Simmel**: indivíduo, massa e diferenciação social. Revista Textos Graduated, [S. l.], v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/tg/article/view/16379>. Acesso em: 10 maio. 2024.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGENS NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O USO DO ESPAÇO LOCAL COMO FERRAMENTA PRÁTICA PARA O APRENDIZADO SOBRE RELEVO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Damião Ferreira Júnior

Patrick Diniz Mendes

Carlos Daniel Alencar de Alcântara

Ivanalda Dantas da Nóbrega

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-2

Resumo: A prática de ensino de Geografia requer o conhecimento de conceitos e categorias geográficas, assim como outros conhecimentos relativos à didática, às metodologias, linguagens, aos recursos didáticos, dentre outros. Práticas de ensino diferenciadas são comumente orientadas nos cursos de licenciatura, o que também perfaz o interesse do Programa Residência Pedagógica (PRP), um dos importantes programas de formação de professores que vem oportunizando aos licenciandos os meios para uma melhor qualificação e um aperfeiçoamento de seus conhecimentos e de suas práticas, no exercício da práxis. Trata-se da experiência do PRP, subprojeto de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujas ações vêm se desenvolvendo na Escola Estadual Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba (PB). Dentre as ações, procuramos utilizar distintas metodologias como interesse do Subprojeto de Geografia para o desenvolvimento de práticas docentes no ensino dos conteúdos de Geografia, partindo da realidade dos sujeitos da escola e do ambiente onde esta se situa. Observamos e analisamos o espaço local como objeto de estudo, e o resultado dessas experiências culminou na projeção de discussões voltadas à transformação da própria comunidade e dos sujeitos que dela participam e a transformam, bem como ao exercício da cidadania no entendimento de seus direitos e da fiscalização quanto ao cumprimento das ações por parte da sociedade e do poder público, em suas distintas instâncias. Como resultado dessas pesquisas, este artigo discute e apresenta resultados de uma metodologia empregada para o ensino sobre as várias formas de relevo características do local de moradia dos estudantes. Partimos de estudo desenvolvido em uma turma do 7º ano na Escola Cidadã In-

tegral (ECI) Monte Carmelo, projeto este que se apropriou dos conhecimentos e das observações realizadas no entorno da referida escola, no bairro do Pedregal, na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba (PB). O local é, portanto, o laboratório de estudos de cada estudante para entender as várias formas de relevo presentes na própria comunidade, os usos e ocupações do solo na área. A observação se deu mediante estudo do meio na comunidade onde se situa a escola, para o exercício da educação geográfica. O resultado dessas ações culminou no melhor entendimento acerca da descrição dos tipos de relevos que são típicos do município e de outros espaços com os quais já tiveram contato em outras localidades por ocasião de seus deslocamentos.

Palavras-chave: Programa residência pedagógica; Espaço local; Relevo; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), do curso de Licenciatura em Geografia, vinculado à Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), Centro de Humanidades (CH), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba (PB). Nossas ações se constituíram a partir de práticas reflexivas para o ensino significativo sobre o entendimento do relevo em uma sala de aula do 7º ano, da Escola Cidadã Integral (ECI) Monte Carmelo, no ano de 2023.

Iniciamos com a discussão acerca do conceito de paisagem natural ou algo criado pelo ser humano, resultando na produção de um material cartográfico necessário à representação da realidade de cada estudante, procurando desenvolver a práxis docente e discente. Por ter sido um meio significativo de aprendizado, fez-se necessário entender todo o processo de aprendizagem e como novas formas de ensino são necessárias à garantia do ensino no contexto atual de desvalorização da educação, especialmente pela necessidade de realizar a interdisciplinaridade.

A atividade resultante deste trabalho partiu de uma sequência didática que teve como objetivo geral mostrar como o relevo local pode ser utilizado

no ensino de Geografia aos estudantes do Ensino Fundamental. Estabelecemos como objetivos específicos da ação didática: aprender sobre os agentes formadores e transformadores do relevo; estudar as formas de relevos, os relevos do Brasil e da Paraíba; analisar as formas de relevo do município de Campina Grande; fazer uma relação entre os relevos próximos às localidades de moradia dos estudantes.

JUSTIFICATIVA

Nossas ações docentes ocorrem por meio do entendimento de que a educação se constitui como pauta de intensos debates nos espaços públicos e privados, consolidando-se por meio de políticas e programas por meio do ensino formal, podendo ocorrer também por outras iniciativas, a exemplo da educação não formal e informal. No que tange ao ensino sistematizado, é pautado em objetivos que divergem de criar um estudante capaz de moldar sua realidade, centrando-se em um ensino baseado na memorização de conteúdo para ser avaliado e, após a avaliação, repetir o mesmo sistema.

No ensino da Geografia não é diferente. Nele, são percebidas iniciativas que remetem ao ensino tradicional, o que pode desvelar preocupações em torno da leitura e interpretação do espaço geográfico e na formação dos educandos, pois podemos formar para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho, situações estas que se contrapõem e são comprometedoras no âmbito dos interesses quanto à educação libertadora proposta pelo educador Paulo Freire. Ao invés de libertar pela palavra e tendo o trabalho como princípio educativo (Freire, 1995), estabelece-se outra ação, que é a de moldar os educandos, direcionando-os ao trabalho segundo os interesses do modo de produção vigente e na perspectiva do neoliberalismo.

Segundo Tavares (1987, 1992, 2011), decorar é apenas internalizar o assunto sem necessariamente saber como utilizá-lo e, ao interiorizar, forma-se para atender aos interesses daqueles que promovem o currículo, pois este é intencional (Rocha, 2001).

Na Geografia Escolar, assim como em outras ciências, espera-se que haja a contextualização no ensino com a realidade dos educandos. Mas, nesta dis-

ciplina, há um contexto favorável que é o seu objeto de estudo, tendo o espaço geográfico como meio de aprendizado. Todavia, as políticas e os programas educacionais vêm preconizando suas ações a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece ações que culminam na formação dos educandos para os interesses neoliberais, no aligeiramento dessa formação, na organização curricular que vem diminuindo a carga horária das ciências humanas, o que tecniciza o ensino. As práticas e os resultados culminam no abismo promotor da desigualdade social e de oportunidades entre os distintos públicos presentes na Educação Básica.

Dentre as ações, a exposição de conteúdos dentro da sala de aula é uma prática recorrente (Leite, 2002), como se pode presenciar em nossas experiências de estágios e do PRP nas escolas, situações estas que refletem o cotidiano de professores, escolas e das rotinas impostas aos docentes no cumprimento do currículo oficial.

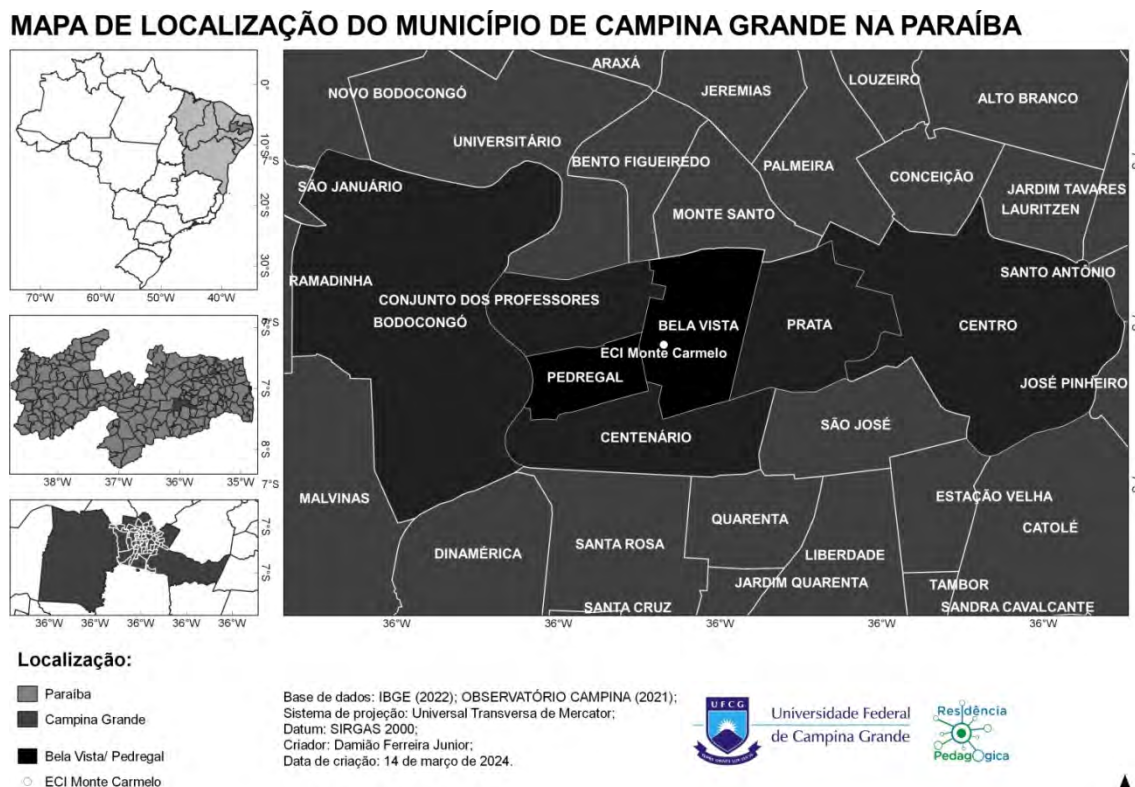
Ao contrário de ações eminentemente práticas e mnemônicas no ensino, a educação pode ser promovida a partir da interatividade com o cotidiano dos educandos, nos espaços que estes vivenciam mais de perto, tornando essas experiências e vivências o laboratório para construir outros conhecimentos, fazendo dos conteúdos o caminho para entender a realidade que rodeia cada estudante (Callai, 2000).

PARTINDO DO CONHECIMENTO LOCAL PARA O ESTUDO DO RELEVO

O ensino da Geografia ainda se baseia nos métodos tradicionais, mesmo Leite (2002) afirmando que há novas formas consistentes de ensino sendo construídas. Essa estagnação ocorre pelo fato de a Geografia ainda demonstrar práticas de transposição do conhecimento criado pela academia, deixando o espaço vivido como algo à parte do ensino. O entendimento do espaço em seu cotidiano é necessário para o aprendizado, pois, para autoras como Callai (2000), mesmo a vida sendo global, o cotidiano é vivenciado nos espaços mais próximos de cada um de nós, sendo o resultado dos grupos que ocupam aqueles lugares.

Para estruturar o estudo bibliográfico e a pesquisa qualitativa, foram utilizados artigos filtrados através do site Google Acadêmico, utilizando textos que se relacionavam ao tema. Em sala de aula, os assuntos foram expostos e ilustrados; logo após o entendimento, cada estudante foi responsável por usar seus conhecimentos para criar os mapas manualmente (Figura 1).

Figura 1 – Mapa de localização da ECI Monte Carmelo, bairro Bela Vista e seu entorno, município de Campina Grande- PB



Fonte: Damião Ferreira Júnior (2024).

Na figura apresentada, está representada Campina Grande, localizada no Planalto da Borborema, que se formou a partir do desmembramento do supercontinente do sul, Gondwana, e vem evoluindo desde então, resultando nas várias formas de relevo que conseguimos ver atualmente.

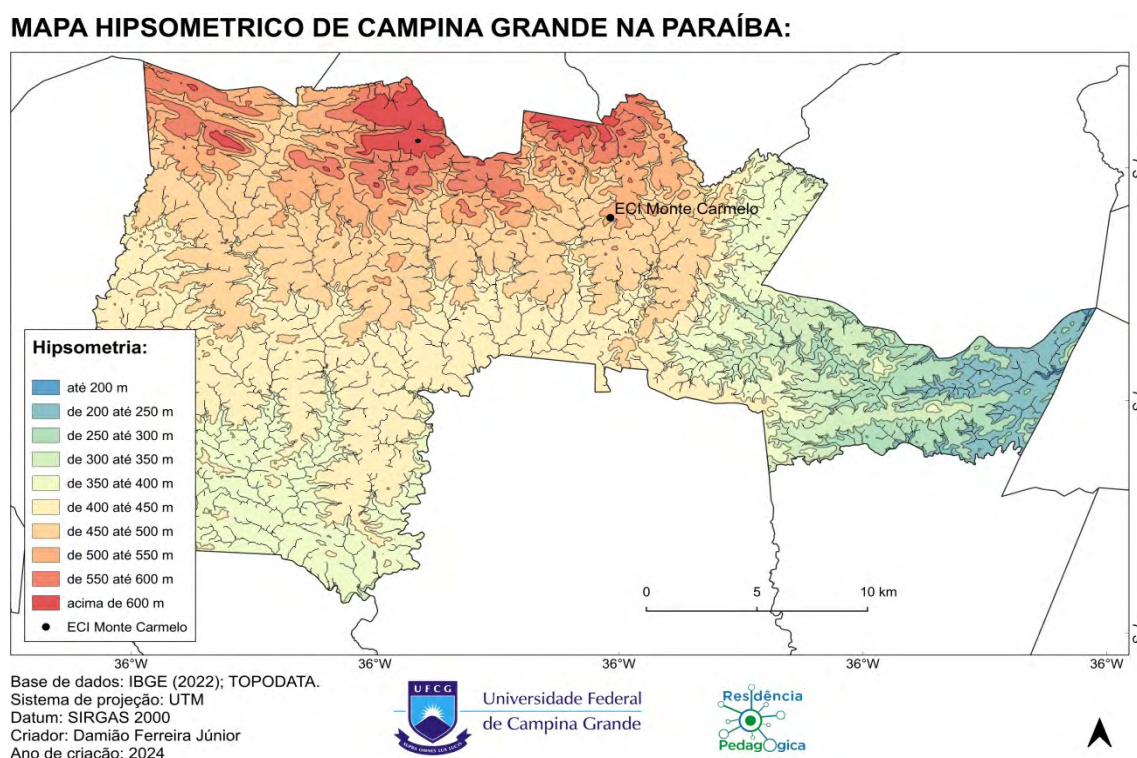
O município de Campina Grande é o segundo maior do estado da Paraíba, localizado no Agreste paraibano, com uma população urbana de mais de quatrocentos mil habitantes (IBGE, 2020). O relevo do município se destaca por grandes elevações que ultrapassam os seiscentos metros em alguns lugares (Figura 2). A área de localização da ECI Monte Carmelo, na zona oeste da

cidade, destaca-se por ser um pouco mais elevada, favorecendo a percepção das formas de relevo presentes.

O relevo demonstra a condição de observação do escoamento superficial, sendo relatado pelos estudantes que, nos períodos chuvosos, há presença de alagamentos próximos à escola, nas áreas mais baixas onde se localiza o bairro do Pedregal, tornando essa área de risco durante o período chuvoso, ou seja, nos meses de março a julho, quando os registros pluviométricos ultrapassam os 100 mm de precipitação por mês.

A precipitação em excesso, o relevo com elevado grau de declividade em alguns pontos do bairro Pedregal, conforme demonstrado no mapa hipsométrico (Figura 2), e a falta de planejamento urbano confirmam os relatos apresentados pelos estudantes.

Figura 2 – Mapa Hipsométrico do município de Campina Grande- PB



Fonte: Topodata, IBGE (2022); Damião Ferreira Júnior (2024).

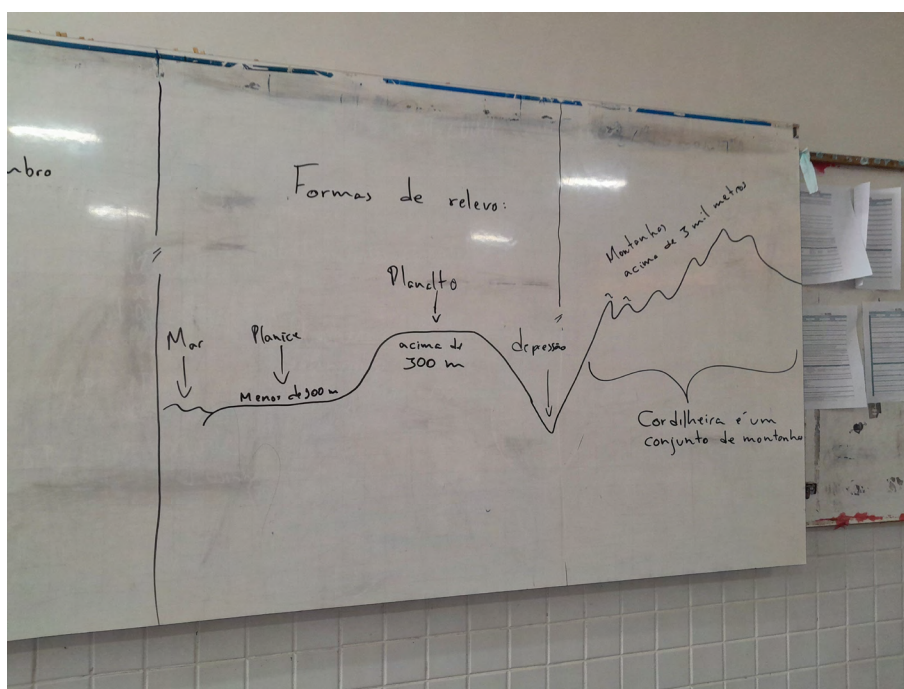
Na observação do espaço local na comunidade Pedregal, onde residem os educandos, estes tiveram contato com os agentes formadores e transformadores do relevo, responsáveis pelas diversas formas de relevo. Assim, há partes baixas que sofrem interferências humanas e intempéries que transformam

a realidade local, o que pode agravar as condições de bem-estar da comunidade, especialmente pela ausência de planejamento, como os alagamentos e a falta de mobilidade urbana enfrentados por alguns bairros da cidade.

As principais formas de relevo têm os mesmos agentes formadores e transformadores, pois todos são provenientes do tectonismo do planeta; alguns movimentos (convergentes e divergentes) formam o relevo e, ao longo dos anos, agentes exógenos (e, por vezes, também endógenos) remodelam ou transformam o relevo. O Planalto da Borborema, no qual está situada a cidade de Campina Grande, foi formado a partir do desmembramento do continente Gondwana (Corrêa, 2010) e foi se moldando e transformando no relevo que hoje observamos; esses processos são contínuos, portanto o relevo está em constante evolução.

Para entender tais processos, utilizou-se aula expositiva dialogada acerca dos agentes formadores e transformadores, primeiro na lousa, depois por meio de vídeos explicativos mostrando a evolução desses relevos. Em seguida, exploraram-se as formas de relevo, dentre elas as principais que se apresentam no Brasil, assim como também na Paraíba e outras formas principais: planície, planalto, depressão e montanhas — situações estas demonstradas por desenhos dessas formas de relevo.

Figura 3 – As formas de relevo



Fonte: Autores (2023).

Como parte do conteúdo programado, entender o relevo (formação e transformação) faz com que o estudante desenvolva habilidades para reconhecer o espaço físico em que vive e como ele influencia sua vida. Compreender que alagamentos urbanos são provenientes da falta de planejamento para áreas mais baixas da cidade é importante para que, no futuro, ao entender seu papel como cidadão, o estudante exerça sua função de exigir dos gestores públicos ações eficientes no uso racional do espaço da comunidade. Dessa forma, não se aceita a justificativa de que os problemas são fenômenos naturais, pois a ação humana consegue transformar o meio, podendo garantir melhores condições de vida e dignidade às populações locais.

Durante a apresentação do conteúdo, surgiram dúvidas que foram esclarecidas mediante exposição dialogada. Em seguida, partimos para a análise do relevo do município de Campina Grande-PB, a qual foi realizada mediante divisão da turma em duas equipes. Direcionamo-nos então a uma aula de campo no pátio da escola (Figura 4), onde havia pontos de observação pré-determinados para que várias formas de relevo fossem observadas. Após as observações, foi solicitado a cada grupo que fizesse um desenho do relevo, representando um elemento natural (árvore, por exemplo) e um elemento produzido pelo ser humano (apartamentos, casas ou ruas, por exemplo).

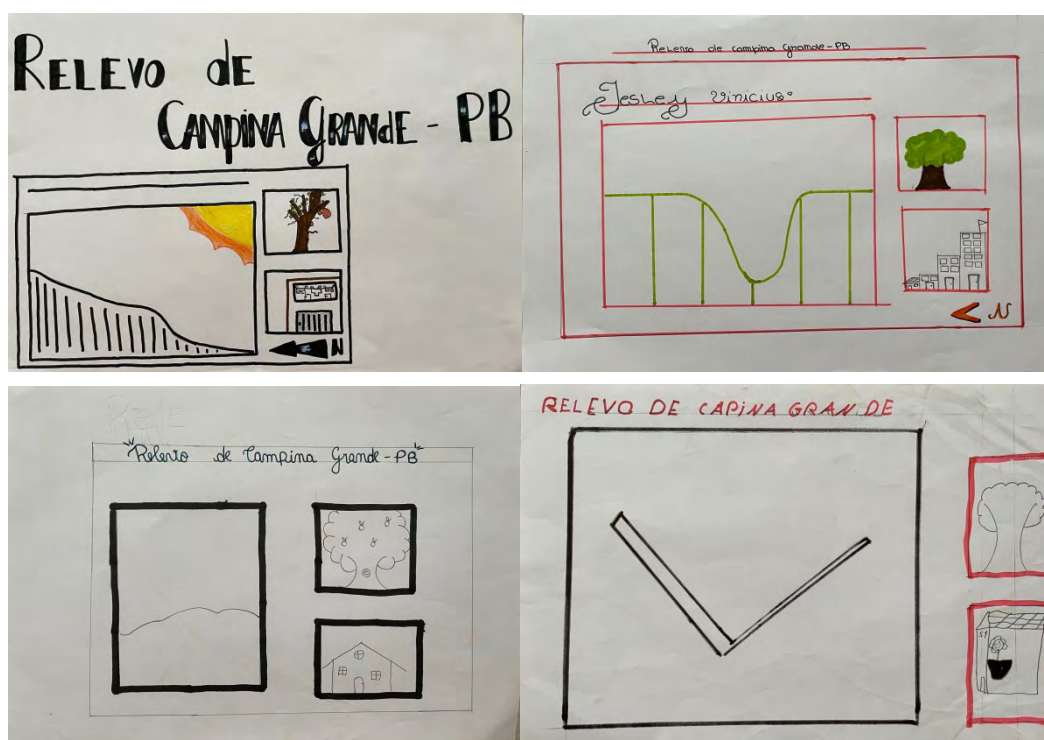
Figura 4 – Educandos no pátio da Escola em observação do meio



Fonte: Autores (2024).

No segundo momento, após a observação do espaço local no pátio da escola, realizamos uma oficina cartográfica em sala de aula, na qual os estudantes deveriam demonstrar os conhecimentos construídos acerca do relevo local e dos elementos naturais e artificiais presentes na paisagem observada. Os desenhos produzidos representaram distintas formas de relevo, como depressões e vales, além de elementos artificiais (Figura 5), relativos ao bairro do Pedregal, uma comunidade central e estigmatizada da cidade, localizada na zona oeste da cidade, área de considerável vulnerabilidade, pois há escassez de serviços e bens públicos, assim como a concentração de moradores pertencentes à classe trabalhadora.

Figura 5 – Formas de relevo e elementos artificiais presentes no bairro do Pedregal



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

Após a confecção dos mapas, foi solicitada a apresentação das formas de relevo e dos demais elementos presentes nas produções, a fim de relacionar o estudo dos aspectos físicos e sociais. Nas experiências vivenciadas, os educandos foram instigados a discutir os desafios enfrentados na comunidade em decorrência do relevo local, sendo destacadas questões como alagamentos em períodos chuvosos e dificuldades na mobilidade urbana, uma vez que os ônibus só estão disponíveis em ruas distantes das residências, pois o bairro não dispõe de pavimento asfáltico e possui relevo muito íngreme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto no qual o ensino das ciências humanas é desvalorizado pelo viés neoliberal e, por conseguinte, ocorre o incentivo ao ensino tecnicista, novas práticas de ensino e aprendizagem da docência tornam-se importantes para que os estudantes da escola e do ensino superior possam compreender os conteúdos das disciplinas. Na disciplina de Geografia, tomamos o espaço geográfico como objeto de estudo e, portanto, como meio de aprendizagem na educação geográfica. O exercício da aula de campo demonstrou maior aprendizado e interesse dos participantes, especialmente por compreenderem que, em seu local de moradia e vida, está presente a Geografia.

A compreensão e aprendizagem do conteúdo ministrado, relevo, tornou-se mais inteligível à medida que os estudantes perceberam que sua ação impacta na transformação do relevo, conforme já havia sido explicado em outras aulas. Contudo, após a prática, todos rapidamente compreenderam os direitos da população do bairro Pedregal e os deveres do Estado em atender à população ali residente.

Ao aprenderem sobre o relevo local, compreenderam, na dimensão escalar, a localização do Planalto da Borborema, onde se localiza a cidade de Campina Grande-PB, assim como entenderam que, quando vão à praia, estão perpassando outra forma de relevo, a planície, resultante de processos erosivos que transformaram as formas do planalto e construíram a planície litorânea.

O resultado da ação foi positivo, tanto em relação ao material construído quanto à empolgação demonstrada pelos estudantes, o que indica que o ensino de Geografia exige múltiplas práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes a aprendizagem em distintos ambientes, para além da sala de aula, explorando, portanto, o espaço vivido, demonstrando, assim, que eles têm muita Geografia, mas nem sempre sabem como utilizá-la.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CALLAI, H. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 135-152, 1º sem. 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov. 2010. In: **Anais do [...]**, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a06.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. 221 p.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras: o ensino de geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-04052021-155105/>. Acesso em: 05 set. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

CAPÍTULO 3

O PIBID COMO FERRAMENTA DE DESCONSTRUÇÃO DO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO COMO PRODUTOR DE OCIOSIDADE

Tiago Fernandes Alves

Tânia Régia Filgueiras de Oliveira

Leandro Demetrius Silva Santos

Maria do Socorro Sousa

Ana Livia Alves da Silva

Dhiovana de Sousa Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-3

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo expor a dinâmica de uma visita à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no dia 8 de novembro de 2023, com os alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública (Clementino Procópio) da mesma cidade, e com os alunos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UFCG) do curso de Ciências Sociais. A visita teve por intuito a desmistificação do espaço universitário como ambiente “inalcançável” para os setores mais desfavorecidos de nossa sociedade, cujo impacto reflete diretamente na evasão escolar e baixa escolarização que deságuam em trabalhos precários e informalidade laboral. A visita conduzida pelos alunos bolsistas e sob a supervisão da coordenadora e supervisor do referido programa adentrou os espaços acadêmicos em seus mais amplos setores e áreas de pesquisa. As áreas de recreação, a biblioteca e demais espaços de socialização, além da percepção da existência de bolsas de estudo e toda uma infraestrutura para produção de trabalhos acadêmicos e tecnologia foram fundamentais para a desconstrução da visão do espaço universitário como produtor de ociosidade. Os resultados obtidos ao final do passeio vieram das conversações expostas pelos próprios alunos após a visitação, apresentando suas percepções, em primeira pessoa, sobre a importância e grandiosidade das universidades públicas federais e os impactos diretos de suas produções na sociedade.

Palavras-chave: Universidade pública; Educação pública; Meritocracia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre uma atividade realizada junto ao Programa de Iniciação à Docência pelo curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – PB (PIBID/UFCG).

A atividade realizada refere-se a uma visita aos espaços da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Clementino Procópio, também em Campina Grande – PB, e com os alunos bolsistas do PIBID graduandos do curso de Ciências Sociais em outubro de 2023.

A visita teve como objetivo primário apresentar os diversos espaços e ambientes de uma universidade pública como forma de incentivar os alunos do sistema público de ensino da Paraíba a ingressarem em um dos diversos cursos disponíveis no ensino superior. Contudo, esta atividade também refletiu de forma prática uma oficina realizada em sala de aula por três alunos bolsistas do Pibid, que aqui serão designados de pibidianos, cujo mote central abordou de modo crítico o discurso meritocrático como constructo ideológico para a manutenção das relações de desigualdade social e das diversas formas de discriminação de raça, gênero e sexo.

Para tanto, é necessária uma pequena contextualização sobre o que compreendemos sobre meritocracia e suas formas de ocultação das desigualdades sociais da realidade concreta.

Os constantes ataques aos setores, serviços e servidores públicos se tornaram o fulcro discursivo de forças políticas de perfis neoliberais nos últimos anos. Em países como o Brasil o lema das narrativas de perfis políticos mais à direita legislativa das câmaras de vereadores, deputados e do senado federal se constituem na falta de investimentos públicos resultando no sucateamento dos serviços públicos essenciais, precarizando seu funcionamento básico, o que acaba se tornando a justificativa do discurso privatizante.

As empresas públicas são transformadas parcimoniosamente em máquinas de produção por esforço individual, estabelecendo a lógica produtiva de

empresas privadas, onde o mérito individual é enaltecido como força produtiva inequívoca (Barbosa, 2014). Desse modo, a lógica produtivista acadêmica é pensada nos moldes da esteira rolante, em que pese a insistência das agências de fomento à produção científica por meio da constante publicação de artigos, promoção de eventos (Congressos, Seminários, Colóquios) e de pesquisas que em muitos casos são consolidados pela inevitável ascensão de cargos e carreiras (Souza, 2021; Silva, 2022).

Além disso, houve nos últimos anos, principalmente após o golpe de 2016 que destituiu a então Presidenta da República Dilma Rousseff, um crescimento exponencial de falas discriminatórias e associativas das universidades públicas como centros de perversão sexual, libidinagem, uso desenfreado de drogas e promoção da destruição dos valores tradicionais da família cristã tradicional brasileira.

Tivemos, pois, um processo de moralização das forças políticas do espectro mais à direita ocupado em grande medida pelas igrejas evangélicas, processo deflagrado nos últimos quarenta anos e ainda em andamento. O resultado disso está expresso na ocupação dos espaços públicos por parte desse segmento religioso, das instituições políticas, cargos comissionados e conselhos tutelares (Ferreira, 2023). A moralização da política nacional é um fenômeno importante de ser observado como a substancialização de um projeto teocrático brasileiro, desconfigurando as bases elementares da democracia e da diversidade discursiva em prol de um dogmatismo subjetivista bíblico, amalgamado por propósitos neoliberais privatistas em que pese a abertura das riquezas nacionais para o capital externo e para meia dúzia de empresários super ricos.

Desde o governo Michael Temer temos a implementação de um controle sobre os gastos públicos por parte do governo federal, o chamado teto de gastos, estabelecendo limites para gastos em setores essenciais como saúde e educação, controle esse ainda em continuidade mesmo após a eleição do terceiro governo Lula. O chamado teto de gastos renomeado de arcabouço fiscal revela a implementação econômica de políticas de austeridade moralmente justificadas como salvacionistas da pátria sob ataque.

Neste caso, compreende-se os sistemas de dominação da sociedade brasileira por meio das instituições político econômicas alicerçadas na ideologia salvaçãoista protestante. Entende-se, portanto, o capitalismo brasileiro e sua estrutura ideológica mais próxima do analisado por Weber (2005) em sua ética protestante, contudo, sob um alicerce de misticismos em conformidades não contraditórias com os processos de racionalização e industrialização capitalistas (Santos, 2018).

O mérito, pois, se dá como justificativa do não enriquecimento dos explorados que labutam copiosamente sem nunca alçar a tão sonhada ascensão social. Para os mais ricos o discurso meritocrático aparece como justificativa de sua riqueza que comprova sua proximidade com o deus cristão ao abençoar suas vitórias materiais. Aos pobres funciona como culpa pela incapacidade ética de nunca enriquecer, culpabilizando sua incompetência individual como fraqueza espiritual e preguiça corporal (Souza, 2019).

Sob esta ótica entendemos as lutas contra o pensamento científico e as produções acadêmicas como ponto central do desenvolvimento capitalista neoliberal no Brasil alavancado pelo obscurantismo e fundamentalismo religiosos. Os ataques privatistas das bancadas parlamentares conservadoras estão permeados por discursos contra ciência, moralizando os espaços universitários como ambientes de pestilência e degradação moral.

Neste sentido, visitas aos espaços universitários como este são como luzes que encadeiam o breu do pensamento dogmático religioso que exaspera medo e preconceito contra a diversidade de ideias, de existências e cosmovisões.

RELATANDO A VISITA: PRIMEIRA ETAPA (A OFICINA)

A visita ao campus da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi realizada no dia 18 de novembro de 2023. A visita foi a culminância de um dos objetivos propostos durante as várias reuniões e conversas entre a coordenadora do Pibid, professora Dr^a. Tânia Régia do Departamento de Ciências Sociais, o supervisor, professor Dr. Tiago Fernandes e os alunos bolsistas, numa clara tentativa de intervir na baixa adesão dos alunos da escola Clementino Procópio ao Exame Nacional do Ensino Médio. Além disso, essas atividades

extraclasse buscam combater a evasão escolar, assim como baixar as taxas de reprovação, promovendo uma escola com formação plena em termos de promoção de cidadania e abertura ao diálogo, problematizando as expectativas do alunado, observando suas realidades de forma individual e contextualizando a comunidade escolar, seus potenciais e limites.

Durante as reuniões, o supervisor relatou a baixa frequência dos alunos dos terceiros anos do ensino médio em relação ao Enem. Além dos problemas estruturais da educação nacional, como os altos índices de evasão e reprovação, a baixa autoestima dos formandos em relação ao ensino superior era visível. Esse sentimento experimentado pelo professor supervisor refletia também os impactos que a escola sofria pela pós pandemia da covid-19. A apatia expressa em sala de aula reverberou como um dado a ser observado e, portanto, problematizado, alavancando questionamentos sobre possíveis intervenções metodológicas.

Neste ponto em particular vale frisar os esforços institucionais por parte da Secretaria de Educação da Paraíba em reorientar os planejamentos de ensino de todo estado numa busca frenética para reverter os efeitos pós pandêmicos. Apesar dos esforços e planejamentos serem enfatizados para a rede de escolas de tipo integral, o que demanda altas taxas de energia humana para as demais escolas regulares em adaptar-se, os esforços procuram dirimir os impactos psicoemocionais acarretados pelo isolamento social e o uso intensivo dos celulares e redes sociais.

Neste encaminhamento de possibilidades pedagógicas, uma das ações motivadas por parte de algumas alunas bolsistas foi uma oficina sobre a crítica da meritocracia como ideologia dominante de justificativa sobre as reais condições da manutenção das desigualdades sociais. A baixa autoestima desses alunos do ensino médio¹ também poderia ser desconstruída de forma subjetiva ao explicarmos o funcionamento desses dispositivos ideológicos de contenção de suas práticas efetivas no mundo concreto. A oficina teve esse papel impor-

¹ O que atribuímos como sendo baixa autoestima não tem por base nenhuma avaliação técnico psicológica, mas apenas uma forma de comportamento padrão observado ao longo do ano letivo de 2023 que reflete em baixas expectativas em relação ao mundo laboral, assim como na continuidade dos estudos no ensino superior.

tante ao desconstruir discursos e percepções sobre um mundo desigual e de impossibilidades inculcadas através de justificativas que atrelam culpa sobre suas “derrotas” individuais. Neste sentido, o processo foi ao mesmo tempo desconstrutivo e motivador, trazendo-os à percepção de que seus destinos não estavam selados diante de suas condições sociais, mas sim abertos a novas possibilidades².

A oficina, portanto, lançou questionamentos sobre os lugares ocupados pelos alunos na sociedade. A elaboração do pensamento crítico só prospera quando os sujeitos concretos se dão conta de suas reais condições materiais de existência. É essa primeira etapa a ser alcançada quando se busca a desconstrução das lógicas ideológicas de manutenção das desigualdades sociais. Vale frisar que não se trata de estabelecer o professor como mero agente motivador de uma nova lógica meritocrática – “ei, você consegue, basta se esforçar” –, mas do ganho de consciência do seu lugar no mundo e de suas reais potencialidades como sujeito concreto agindo no mundo sem a necessidade da aceitação dos desígnios divinos. Essa ruptura viceja sobre as ruínas da idealização da vida, sobre os escombros da romantização da vitória dos abastados, sobre os frangalhos arquitetônicos da lógica mental do guerreiro que aceita seu destino selado ao “matar um leão todos os dias”.

RELATANDO A VISITA: A DESCOBERTA DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR

Ao chegarmos em frente à Universidade Federal de Campina Grande, em torno das oito horas da manhã, nos dirigimos ao portão principal e fizemos uma pequena fala sobre o roteiro do passeio. O primeiro local apreciado foi o setor de lazer e atividades esportivas. Passamos pela quadra coberta que ainda estava sob manutenção após o desabamento de seu telhado ainda durante a pandemia de Covid-19. Caminhando mais um pouco chegamos às quadras de vôlei, tênis e aos campos de futebol. Neste momento muitos alunos haviam

² Neste caso, o avanço da ideologia neopentecostal do “esperar no tempo de deus” reflete a entrega parcimoniosa dos destinos individuais de “vitória” e “derrota” de acordo com os desígnios divinos. Esse engessamento produz certa letargia reflexiva ao destituir a compreensão dos conflitos estruturais da sociedade de realidade própria, sendo substituída pela decisão abstrata de uma entidade qualquer.

se dado conta do tamanho da estrutura da universidade e sua diversidade de espaços, inclusive os de lazer.

Este primeiro momento foi impactante para muitos dos nossos estudantes, pois quase todos em sua totalidade não tinha ideia de que a estrutura de uma instituição pública de ensino em uma cidade do interior da Paraíba possuía áreas bem elaboradas para recebê-los, inclusive no que se refere aos espaços extrassala. Esse estranhamento se deu muito por conta da falta de estrutura da nossa escola que não possui sequer quadra esportiva ou qualquer tipo de espaço que contemple lazer. Neste sentido, a percepção sobre os espaços públicos deles reflete certo abandono por parte de nossas instituições públicas de ensino estadual.

Depois de observada as áreas de lazer, nos dirigimos ao estacionamento em frente ao bloco AB de Educação. Descemos pela rampa lateral onde passamos em frente ao Centro de Extensão e ao lado das agências bancárias. Infelizmente o mesmo encontrava-se fechado. Vale ressaltar o distinto trabalho e esmero dos funcionários da instituição com os jardins e plantas do local.

Neste ponto do passeio os alunos se depararam com uma clínica odontológica e também de atendimento psicológico para os estudantes universitários. Esses serviços são recentes, porém essenciais, tendo em vista o perfil de muitos dos nossos alunos serem de classes sociais mais vulneráveis.

A caminhada continuou em direção à biblioteca central. No caminho cruzamos pelo antigo riacho que desaguava em um pequeno lago que antes havia no centro da universidade. Esse riacho e o pequeno lago foram aterrados por conta dos vários problemas trazidos, como a infestação de mosquitos, animais peçonhentos, alagamentos em época de chuva, etc. Ademais, o riacho havia tempos que andava contaminado pelo descarte de esgoto e produtos químicos dentro da própria instituição, um erro gravíssimo por se tratar de uma instituição federal de ensino superior³.

³ Aqui vale um breve comentário sobre essa área da universidade. Durante a pandemia de Covid-19, essa área foi bastante utilizada para a colheita de capim por parte de diversos trabalhadores carroceiros que vivem nos entornos da instituição. De modo informal, mas uma forma humanitária de auxílio a esses trabalhadores, essa área estava ainda banhada pelo pequeno riacho, e como a universidade estava fechada, muito capim cresceu no local. Sem o investimento necessário para manutenção do lugar, os próprios funcionários, de modo informal, abriam os portões para esses moradores locais fazerem a retirada do capim para alimentar seus animais de tração.

Chegando à biblioteca tivemos diversas surpresas. Este foi um dos momentos mais interessantes do passeio, pois muitos dos nossos alunos ficaram espantados com as dimensões do lugar, a quantidade e a diversidade de livros de várias áreas do conhecimento. Ali nos demoramos muito, pois muitos deles buscavam livros de áreas de interesse pessoal, folheando letras, índices, fórmulas matemáticas, conceitos filosóficos, idiomas desconhecidos, poemas, sonetos, nomes, desenhos, designers, etc. Ficou claro naquele momento que muitos deles decidiram por se desafiar a entender tudo aquilo que os fascinava por ser desconhecido, como se um brio incandescente aflorasse bem diante de nós.

O espaço da biblioteca havia sofrido uma breve reformulação em sua estrutura. Seu espaço foi ampliado, as fichas que antes eram físicas foram substituídas por pesquisas em computadores, e os corredores foram reordenados para receber mais coleções de livros.

Continuando o passeio, decidimos caminhar contornando o antigo lago em direção ao setor das engenharias, com seus laboratórios e Centros Acadêmicos. Foi uma pena o fato de muitos laboratórios estarem fechados. Mas muitos professores foram solícitos em apresentar de forma convidativa alguns dos projetos em andamento e os espaços de estudo e pesquisa.

Passamos em frente ao edifício do curso de arquitetura, mas não o adentramos. No entanto, entramos no edifício do curso de design, sendo bem recebidos pelos próprios alunos, onde alguns deles comentaram brevemente sobre suas pesquisas e projetos. O espaço é bem interessante para visitantes, uma vez que fomos recebidos por amostras de desenhos de motores, engrenagens, tudo em busca de designs inteligentes pensando também na contenção de gastos de energia, diminuindo o atrito e melhorando o desempenho das peças apenas com desenhos mais eficientes. Esse foi outro espaço bem convidativo para os alunos interessados em desenho⁴.

Após o curso de design, rumamos aos Museus do Semiárido e de Minerais e Gemas do Nordeste, onde pudemos vislumbrar desde a parte da nossa

4 Uma das coisas que mais chamam atenção no espaço escolar são as diversas capacidades e inteligências particulares dos alunos em termos de desenho, pintura, escrita de poemas, composição musical, dança, entre outras diversas atividades muito bem dominadas por eles, mas tratadas com pouca relevância por nossas instituições de ensino.

constituição histórica até as nossas riquezas minerais. Mas antes da visita fizemos uma pequena parada para um lanche rápido, pois havíamos saído às oito horas da matina da escola e já apontavam as dez horas da manhã. O lanche nas cantinas da universidade ficou por conta dos próprios alunos, pois na escola teriam direito a uma pequena refeição para repor as energias que todo corpo adolescente demanda.

No Museu do Semiárido os alunos se depararam com a história dos processos de produção anteriores ao modelo industrial. A visita foi fundamental para a exploração in loco dos processos produtivos manufaturados e artesanais da farinha, costura, da plantação do milho, etc. Além disso, muitos objetos de grande importância histórica estavam dispostos para observação, numa verdadeira aula didática sobre a passagem da manufatura ao modelo industrial que incidiu em nossa região. Aparelhos telefônicos antigos e os primeiros celulares foram o grande furor entre os alunos pertencentes a uma geração acostumada ao mundo digital e redes sociais.

No Museu de Minerais e Gemas do Nordeste os alunos puderam apreciar boa parte das nossas riquezas extraídas das entranhas da terra. Apesar do pequeno espaço do local a quantidade de material disponível para apreciação é louvável, com centenas de amostras de rochas e minerais dos mais variados tamanhos e tipos. Em ambos os locais fomos bem recebidos e orientados pelos funcionários e por dois estudantes pesquisadores.

Como os dois museus estão localizados ao lado do prédio do curso de música, um pequeno grupo conseguiu adentrar nas instalações, onde foram surpreendidos por uma pequena apresentação dos alunos de música. Essa visita não estava planejada, por isso nem todos os alunos puderam realizar essa visita. Tampouco a apresentação estava agendada, sendo um deleite ocasionado pela boa vontade dos alunos que ali estavam no local. Neste ponto vale uma breve reflexão sobre a importância de incentivarmos nossos estudantes aos estudos e dedicação de carreiras artísticas muitas vezes relegadas ao esquecimento. Não podemos apresentar aos nossos alunos a ideia de um futuro unicamente orientado pelas carreiras mais comuns, como engenharia, medicina e direito. Existem diversos cursos que instigam a criatividade e o uso do

corpo como extensão das expressividades humanas para além de um mundo objetivo e matemático.

Aos poucos nosso passeio foi finalizando. Ao sairmos dos museus iniciamos o deslocamento para o ônibus escolar que estaria parado em frente ao portão principal da instituição. Entre o cansaço, fome e sede que se alastravam entre nossos estudantes, fomos nos encaminhando para o ônibus em direção à escola, onde um pequeno lanche nos aguardava, lanche esse organizado pela gestora Rita de Cássia em conjunto com nossas funcionárias da cantina que gentilmente refizeram seus horários para repor as energias dos nossos alunos.

CONCLUSÃO

A visita à Universidade Federal de Campina Grande teve como principal objetivo o fomento à continuidade dos estudos por parte dos alunos do terceiro ano do ensino médio em uma instituição pública de ensino superior.

O passeio foi a reverberação de uma importante intervenção de nossos alunos pibidianos em três turmas da escola Clementino Procópio, uma oficina na qual se debateu a falácia da meritocracia como instrumento ideológico de dominação e manutenção das relações de poder na sociedade atual.

Além da crítica apresentada em forma de intervenção em sala de aula, o passeio serviu como estratégia prática de demonstração da envergadura das nossas instituições de ensino superior, seus espaços, suas pesquisas, suas produções científicas, etc. Essa prática extrassala endossou as argumentações apresentadas em sala de aula em que pese o fortalecimento dos nossos espaços públicos de ensino superior como ambientes de excelência científica de suma importância para o desenvolvimento social e econômico do nosso país.

Esse incentivo se faz necessário e urgente diante dos elevados índices de evasão escolar e reprovação dentro dos muros das nossas escolas públicas. O que é um caminho quase linear quando se trata de alunos de escolas privadas, concluindo a escolarização básica e ocupando os espaços das instituições de ensino superior, nas escolas públicas ainda temos bastante resistência à continuidade dos estudos, seja pela urgente necessidade de entrada no merca-

do de trabalho para sustento familiar, seja pelo desconforto de não acreditar que uma universidade e a vida acadêmica pode ser uma escolha de trajetória de vida.

Uma das questões mais emblemáticas da compreensão que nossa população possui em relação aos espaços públicos é de entendê-los como lugares onde todos podem transitar. Isso se reflete no modo histórico como o ensino superior se elitizou sistematicamente ocupado pelas classes dominantes. O reflexo direto disso é a explosão de faculdades privadas focadas numa produção em larga escala de diplomas de direito e medicina para os mais abastados.

Atividades como esta fomentadas pela iniciativa dos próprios pibidianos, financiadas com dinheiro público, frutos dos investimentos institucionais para desenvolvimento de todo sistema de ensino público nacional, expõe a importância inabalável da promoção educacional através de insumos governamentais ao promover não apenas os objetivos tateáveis de programas como o Pibid, mas também potencializando a livre iniciativa dos alunos bolsistas, suas ideias, criatividade, proposições, instigando inovações, intervindo no mundo concreto por meio de suas próprias experiências individuais.

Por fim, costuma-se pensar as intervenções em sala de aula e a relação de ensino aprendizagem por meio de projetos, objetivos formais, programas que mais buscam resultados estatísticos em detrimento dos logros humanísticos. Nesse caso em particular, a experiência nos mostrou um outro lado para além dos objetivos propostos pelo PIBID.

Extrapolou-se os documentos, a firmeza da escritura acadêmica em busca de alternativas diante das reais condições da educação pública paraibana. Potencializou-se o olhar dos sujeitos reais, de suas possibilidades e limitações materiais. A realização de atividades como essa são a abrangência necessária tendo por objetivo o mundo real a partir de reflexões atreladas à compreensão por meio de experiências de vida, e não de modelos teóricos encerrados em si mesmos. A realidade não deve, portanto, se moldar aos modelos abstratos da teoria, mas refletir os anseios de existências materiais concretas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, v. 54, n. 1, p. 80–85, 2014. em: 13, set, 2024.

FERREIRA, Mariana Lowenthal. Evangélicos no Conselho Tutelar: sobre engajamento e política. XIV Reunião de Antropologia do Mercosul, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023 *In: Anais do [...]*, São Paulo, 2023..

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, B. C. M.; XAVIER, W. S.; CALBINO, D. Política de Cotas e Meritocracia: Uma Análise da Percepção de Professores Universitários. **Dados**, v. 65, n. 1, 2022.

SOUZA, A. R. D. S.; VASCONCELOS, I. F. F. G. D. Meritocracia e gestão de pessoas por competências: tema utópico ou realidade organizacional? **CADERNOS EBAPE.BR**, v. 19, n. 1, p. 190–202, 2021.

SOUZA, Jesse. **A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

CAPÍTULO 4

OFICINAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Yanna Maria Pachego Gonzaga

Vanessa Rayanna Silva Roseno

Nicaele Maciel Batista

Alisson Lima da Silva

Josefa Denise Farias

Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-4

Resumo: A diversificação do ensino é uma estratégia relevante para melhorar tanto a assimilação dos conteúdos quanto a construção de pensamento crítico e criativo acerca dos temas trabalhados, pois permite formas de estímulo para além das habilidades cognitivas e desafia os estudantes de maneiras variadas. Nesse sentido, entendemos, com Moita e Andrade (2006), que as oficinas pedagógicas como recurso a ser valorizado, pois elas têm por fundamento a produção coletiva e foco não só no produto, como no processo de construção do conhecimento. No caso da educação antirracista, a diversificação pode ser um caminho para a sensibilização e para o estímulo ao engajamento político dos estudantes. É assim que Silveira e Moura (2015) trazem a proposta de oficinas pedagógicas como uma forma de construção do conhecimento em Direitos Humanos, em que nos apoiamos na construção de nossa intervenção. Partindo da problemática dos jovens incorporarem as práticas de ensino, as autoras pensaram nesta alternativa a fim de superarem as aulas conceituais da disciplina de Sociologia. Dessa maneira, argumentam, é possível realizar uma melhor aplicabilidade e compreensão a partir da interdisciplinaridade (Silveira; Moura, 2015). A partir dessa perspectiva, o PIBID Ciências Sociais (UFCG/CDSA) organizou-se em conjunto para a realização de oficinas pedagógicas voltadas para o Dia da Consciência Negra em duas escolas do Cariri Ocidental Paraibano. Os 17 pibidianos foram divididos em grupos para a realização de cinco oficinas distintas. Neste trabalho, faremos o relato de

experiência de três delas: oratória para o debate político (Audiência Pública), Fanzine e Lambe-Lambe. Abordaremos o planejamento de cada uma, os encontros para testar a dinâmica e, por fim, a execução da atividade, identificando desafios enfrentados, as expectativas estabelecidas e os tantos aprendizados em nossa formação docente.

Palavras-chave: Diversificação do ensino; Ensino de sociologia; Antirracismo; Oficinas pedagógicas; PIBID.

INTRODUÇÃO

Adotar mecanismos metodológicos para a prática do processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância para dinamizar o conteúdo a ser trabalhado em classe com os estudantes, pois nem sempre a teoria consegue ser incorporada com facilidade e entusiasmo por eles. Nesse sentido, realizar exercícios de diversificação do ensino pode melhorar tanto a assimilação do assunto de forma mais aprofundada quanto a produção de pensamento crítico e criativo acerca do tema.

Moita e Andrade (2006) entendem as oficinas pedagógicas como sendo uma atividade que tem por fundamento a produção coletiva e que, por isso, “o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento”. Ou seja, nas trocas que elas proporcionam com o desenvolver de suas respectivas etapas de elaboração. Assim como nós, os autores acreditam que essa ferramenta é indispensável para provocar a rede pública de ensino a pensar coletivamente e de forma crítica, além de afirmar também sua relevância quando aliada a “uma educação para a transformação de situações e relações injustas e desiguais” (Moita; Andrade, 2006, p. 5-6).

A partir dessa perspectiva, o PIBID Ciências Sociais (UFCG/CDSA) organizou-se em conjunto para a realização de oficinas pedagógicas em referência ao Dia da Consciência Negra. Elas foram ofertadas na ECIT Francisco de Assis Gonzaga, localizada no município da Prata-PB, e na ECIT José Leite de Souza, localizada no município de Monteiro-PB. Os pibidianos foram dividi-

dos em cinco grupos, quatro deles com três integrantes e um com quatro integrantes. As oficinas foram, respectivamente: Oratória para Debates Políticos, Fanzine, Fotografia, Lambe-Lambe e Teatro, todas com suas especificidades e objetivos distintos.

O intuito principal e geral foi, então, proporcionar, por meio das novas ferramentas de expressão e participação política apresentadas, algumas reflexões e diálogos acerca da diversidade étnico-racial e da luta do movimento negro, fazendo com que os estudantes pudessem vivenciar o exercício da produção autoral e simultaneamente coletiva sobre um tema que diz respeito ao campo social e estrutural das relações. Além disso, objetivou-se também promover a socialização das produções, a fim de estimular a curiosidade e o senso crítico dos demais alunos da escola e fomentar outras formas de comunicação no ambiente escolar para fortalecer a educação antirracista.

As experiências aqui relatadas serão de três das cinco oficinas citadas anteriormente: Oratória para Debates Políticos, Fanzine e Lambe-Lambe. Falaremos de suas fases de construção, desde a elaboração do planejamento individual de cada uma, os encontros para testar, avaliar e aprimorar os planos de aula, até como se deu a execução da atividade, os desafios enfrentados, as expectativas estabelecidas e os inúmeros aprendizados apreendidos durante todo o processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Seguindo o prisma de uma educação antirracista, Pires (2018) busca retratar as contribuições trazidas pelo ensino de Sociologia atreladas ao tema, visando superar os desafios que o permeiam e, dessa forma, refletir sobre as possibilidades das práticas pedagógicas denominadas de decoloniais “para a construção positiva de identidades e subjetividades negras” (Pires, 2018, p. 4).

Ao longo do trabalho, o autor desenvolve um breve histórico sobre como se dá a desigualdade racial no Brasil e fundamenta-se principalmente em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2014. Ele demonstra, a partir de índices alarmantes, como a população negra é afetada cotidianamente na sociedade brasileira, seja pela falta de escolaridade, seja por

representar a maior parcela da pobreza nacional, seja por ser a fração que mais se reproduz precocemente ou, ainda, por estar à margem da sociedade, vivendo e sofrendo regularmente com a violência. Ao passo que faz isso, Pires contrapõe-se à ideia de que há, neste país, uma “democracia racial” e evidencia que essa pseudodemocracia tem corroborado, na verdade, para a minimização da gravidade do que, aqui, a lei considera crime atualmente: o racismo. Com isso, ele expõe alguns questionamentos que guiam sua escrita, por exemplo: “como o ensino de Sociologia pode contribuir com uma educação antirracista?” e “como é possível construir uma identidade negra positiva se as representações sociais são negativas e pejorativas?”.

Para tanto, interessado em discorrer sobre essas e outras questões, o cientista social opta por dividir sua pesquisa em três momentos: “1) Os reflexos do racismo na cultura escolar brasileira; 2) Possibilidades para uma prática pedagógica decolonial e 3) Contribuições do ensino de Sociologia para uma educação antirracista” (Pires, 2018, p. 10).

É importante ressaltar que, ao abordar a possibilidade de uma prática pedagógica decolonial, o autor almeja o fortalecimento das lutas pela igualdade racial, bem como os seus reflexos na educação. Cita, para isso, a Lei 10.639/03 e outras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que obrigaram as escolas a inserirem “em seus currículos e práticas pedagógicas conteúdos, temas e atividades orientadas pelos princípios de uma educação antirracista” (Pires, 2018, p. 13), a fim de atender à necessidade de superação das práticas de discriminação e preconceito racial no ambiente escolar.

Pires defende que há na Sociologia e em seu ensino “contribuições desta para a criação de práticas decoloniais, não apenas no que se refere às didáticas de ensino, como também contribuindo para uma reflexão interdisciplinar” (Pires, 2018, p. 14). Afirma, pois, que, no bojo das orientações aos Parâmetros Curriculares, há a distinção de três áreas em que ela desenvolve suas competências, as quais correspondem à representação/comunicação, à investigação/compreensão e à contextualização sociocultural. Complementa que, por isso, ainda que a pedagogia que fundamenta a educação esteja composta de valores coloniais e eurocêntricos, a Sociologia se firma como uma ferramenta capaz de

levar a discussão como um elemento “inter” desse processo, ao “promover um diálogo que seja integrado às demais áreas do currículo, promovendo um debate contextualizado com temáticas antirracistas e identitárias que promovam a geração de uma consciência transformadora” (Pires, 2018, p. 16).

Ele evidencia, também, o quanto é essencial que o professor vá além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), alegando que esse é um desafio que engloba todas as áreas de ensino. Considera, por exemplo, que há um despreparo de muitos na abordagem de conteúdos sobre africanidades, bem como acerca do combate ao racismo estrutural e à violência simbólica, que, por diversas vezes, são temáticas tratadas de maneira dissimulada e superficial pelos educadores. Por fim, Pires salienta a possibilidade que, especificamente, o professor de Sociologia tem de utilizar diferentes meios e propiciar uma reflexão sobre as práticas culturais excludentes, “refletindo as práticas diárias de seu próprio ambiente que permanecem intocadas pela tradição escolar”, podendo, assim, “incitar a mudança de paradigmas partindo dos interesses e expressões mais diversas das culturas locais” (Pires, 2018, p. 19).

Portanto, pensar uma educação antirracista é pensar em como esse ensino pode ser realizado dentro da instituição escolar e compreender que, para isso, existem diversas alternativas. Silveira e Mourad, a título de exemplo, apontam as oficinas pedagógicas como uma forma de construção do conhecimento, sendo este, em suas percepções, “um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros” (Silveira; Mourad, 2015, p. 9). Tendo compreendido isso e partindo da problemática que as autoras trazem — a dificuldade que os jovens têm para incorporarem as práticas de ensino —, elas apresentam essa alternativa a fim de superar as aulas conceituais da disciplina de Sociologia. Segundo as mesmas, os educadores poderão, dessa forma, realizar uma melhor aplicabilidade e compreensão da interdisciplinaridade, esta que é comum a uma ou mais disciplinas, a depender do modo como se define esse processo de ligação.

Para ambas, esse método auxilia os professores a estruturarem oficinas de modo teórico e prático, contrariando a ideia de que o ensino deve ser aplicado em um molde taxativo ou engessado, podendo ser lúdico e dinâmico, à medida que também aborda e desenvolve conteúdos sociológicos. Isso, para elas, pos-

sibilita uma flexibilidade quanto ao desenvolvimento das temáticas trabalhadas em sala, construindo o conhecimento de maneira coletiva e socializada. Em razão disso e sob essa óptica, foram pensadas e elaboradas oficinas pedagógicas em duas ECITs de dois municípios do Cariri paraibano pela equipe do PIBID de Ciências Sociais.

Partimos, pois, de referenciais que contribuíssem para a realização das oficinas aqui relatadas, sob a perspectiva de uma educação antirracista. Buscamos, desse modo, utilizar esses dois elementos como ferramentas didáticas na construção de um conhecimento coletivo conscientizado das pautas, lutas e discussões acerca do tema, além de trabalhar os meios e modos de realizar isso na prática, seja no ambiente escolar, seja na vida cotidiana.

DEBATE POLÍTICO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ: AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

A audiência pública é um modelo de reunião aberta para participação da sociedade civil cidadã, instituída pela Constituição Federal de 1988, que determina, em seu art. 58, § 2º, inciso II, “realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil” (Brasil, 1988, n. p.). É onde as instituições públicas, como Legislativo, Executivo, Ministério Público, sindicatos e movimentos sociais, discutem assuntos e questões de interesse público, tais como projetos de lei, orçamentos e outras demandas que envolvem o coletivo. Sendo assim, é uma ferramenta democrática essencial, que visa garantir clareza e transparência nos encontros, além de fazer com que o cidadão se torne ativo dentro desses espaços.

Nesse sentido, os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver e apresentar seus posicionamentos, sugestões e críticas, possibilitando uma interação e participação da comunidade civil nessas instituições. Desse modo, utilizamos a audiência pública simulada nas escolas para desenvolver com os alunos uma experiência similar ao exercício de atuar nesses espaços. Para tanto, também trabalhamos a prática da oratória aliada à audiência pública, a fim de desenvolver neles habilidades comunicativas, expansão de argumentação e coesão para os debates e reuniões em várias instâncias.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: PRODUÇÃO DE FANZINES

O fanzine é uma publicação artesanal, geralmente produzida de forma independente e em pequenas tiragens, que aborda temas variados como arte, cultura, política, literatura, entre outros. Ele se destaca pela liberdade criativa que oferece aos seus criadores e pela possibilidade de expressão individual e coletiva. Ao ser desenvolvido, o fanzine pode desempenhar um papel significativo no processo educativo.

O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, hobby ou gênero de expressão artística, para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema (Magalhães, 1993, p. 9).

Seus objetivos vêm sendo utilizados para estimular as expressões criativas, permitindo que desenvolvam habilidades artísticas e literárias de forma autêntica e original, integrando diferentes disciplinas e promovendo um aprendizado interdisciplinar. Conectado a isso, tem como propósito incentivar a leitura e a escrita, por meio da pesquisa, elaboração de textos e organização visual das informações. Assim, o âmbito escolar tem o propósito de promover o estímulo ao pensamento crítico ao abordar temas relevantes da sociedade e incentivar os alunos a refletirem sobre questões sociais, culturais e políticas.

Ao promover a oficina de produção de fanzine nas escolas, podemos democratizar a criação de conteúdos e possibilitar um espaço de participação ativa e independente, seja na luta antirracista, seja em demais lutas, sem as barreiras impostas pela indústria editorial tradicional.

COMUNICAÇÃO VISUAL NAS LUTAS SOCIAIS: O USO DO LAMBE-LAMBE

O lambe-lambe, segundo a cartilha produzida por Russo e Serejo (2021), denominada “Lambe-Lambe como dispositivo pedagógico”, é “uma forma de expressão artística característica do ambiente urbano [...] utilizada para propa-

gar uma ideia, seja ela artística ou comercial, através de frases, ilustrações [...] que possam estar sobre um papel” (Russo; Serejo, 2021, p. 9).

Destacou-se no Brasil ao desempenhar uma importante função durante a ditadura militar, sendo utilizado por manifestantes, intelectuais e estudantes como estratégia na luta contra o regime, mas também, por outro lado, pelos militares, para propagar conceitos racistas e perseguir esses cidadãos.

Os autores desenvolvem uma análise sobre o lambe-lambe como recurso didático a ser utilizado em sala de aula, mediando a arte urbana com o ambiente escolar e os alunos, propondo facilitar essa interação entre ambos os espaços, mostrando as potencialidades existentes quando utilizado como dispositivo pedagógico, prezando por um ensino que desconstrua barreiras e respeite todos os gêneros, sexualidades, raças e etnias.

A partir dessa perspectiva, trabalhamos com o lambe-lambe em sala para promover o pensamento crítico e criativo dos jovens, em prol de uma educação antirracista que possibilite reflexões e transformações acerca da temática.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As oficinas foram realizadas nas seguintes escolas do Cariri Paraibano: ECIT Francisco de Assis Gonzaga, localizada no município da Prata-PB, e ECIT José Leite de Sousa, localizada no município de Monteiro-PB. Na escola da Prata, ocorreu no dia 20/11 e, em Monteiro, nos dias 22/11 e 23/11. As atividades foram acompanhadas pela Dra. Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima, coordenadora do PIBID Ciências Sociais no campus Sumé-PB, e pela Me. Josefa Denise Farias, supervisora e docente da escola da Prata-PB.

A seguir, apresentamos os relatos referentes às experiências vivenciadas no processo de construção e desempenho das oficinas.

ORATÓRIA PARA DEBATES POLÍTICOS

A oficina foi ministrada por Alisson da Silva, Ana Victória da Silva e Dalvan da Silva, e utilizamos os seguintes recursos como suporte: slides, quadro branco, papel sulfite, pincel, mesas, cadeiras, dados, índices, referências e o espaço físico para o ensaio e realização da audiência.

Primeiro, projetamos o slide contendo uma apresentação teórica acerca do racismo, trazendo aspectos históricos e culturais que subsidiam os preconceitos e discriminações presentes na sociedade. A partir disso, questionamos, por exemplo, se os alunos conheciam alguém que já sofreu/sofre ou que pratica o racismo. Apresentamos também a Lei de Cotas (12.711/2019) e as problemáticas em relação a ela, fomentando assim o debate entre os estudantes que participaram da audiência simulada. Os alunos foram divididos em dois grupos: de um lado, os favoráveis às cotas e, do outro, os contrários a essa política afirmativa. A escolha dos participantes foi feita por sorteio de nomes.

Por último, explicamos como é realizada uma audiência pública, quem participa, quem convoca essa audiência, em que momento ela se encerra, dentre outros fatores essenciais para contribuir na assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Tivemos por objetivo desenvolver com eles, portanto, por meio da prática da oratória, o estímulo ao senso crítico e político, a fim de aprimorar a construção de argumentos fundamentados e eficazes acerca da temática racial e, mais especificamente, sobre as cotas raciais.

Após a exposição do conteúdo, deixamos em aberto um momento para que tirassem dúvidas ou completassem, caso quisessem, algo sobre o que foi apresentado. Em seguida, trabalhamos em conjunto a produção dos cartazes com algumas frases de protesto e também a construção dos argumentos. Permitimos que pesquisassem sobre a temática, para que assim pudessem ter embasamento na hora de se posicionar.

Na culminância, foi perceptível que houve, sim, a busca de dados por parte dos estudantes para sustentar seus pontos de vista. Houve também, ao nosso ver, uma diferença entre a realização da atividade em ambas as escolas. Na escola da Prata, tivemos menos tempo para desenvolver a dinâmica, já que a oficina ocorreu apenas no dia 20. A quantidade de alunos presentes foi superior a 30, o que dificultou um pouco a participação ativa de todos e distraiu mais facilmente o coletivo, além de terem tido menos tempo para ler sobre o assunto e elaborar argumentos concisos. Em Monteiro, apesar de termos os dias 22 e 23 para a elaboração da atividade, precisamos lidar com mais alunos, sem nunca ter tido nenhum contato prévio com eles. O tempo,

contudo, foi aliado desses estudantes, pois puderam ensaiar argumentos, produzir cartazes e se engajar na execução da audiência com mais preparo. Notamos que a escola, como um todo, foi atravessada pela temática e se colocou a refletir sobre a pauta.

FANZINE

Durante o mês de novembro, trabalhamos em reuniões e tivemos a oportunidade de planejar e conduzir uma envolvente oficina de construção de fanzine, realizada nas escolas ECIT Francisco de Assis, na Prata-PB, e ECIT José Leite de Sousa, em Monteiro-PB. A proposta da oficina visava estimular a expressão criativa dos estudantes, promovendo a integração entre arte e literatura. O termo fanzine resulta da junção das palavras “fanatic” (fã) e “magazine” (revista). Trata-se de uma publicação alternativa e independente, feita por fãs de determinado assunto, objeto ou arte e voltada para outros fãs do mesmo conteúdo (Magalhães, 1993).

A oficina contou com a participação interativa dos alunos, com o propósito de engajá-los de maneira dinâmica, incluindo atividades de suma importância. A atividade foi composta por nós, pibidianos, e teve como iniciativa apresentar a oficina, informando qual seria o objetivo e o motivo da temática voltada para o Novembro Negro. No mesmo momento, relatamos como a oficina funcionaria e como os alunos a desenvolveriam.

O objetivo da oficina foi promover a reflexão e a conscientização sobre a importância do movimento negro e a história das contribuições do povo negro para a sociedade. A produção de fanzines ofereceu aos estudantes a oportunidade de desenvolverem suas próprias criatividade e construir seus próprios fanzines, possibilitando que o público visualizasse suas artes, com temas que dialogassem com a realidade. “Além de possibilitar a experimentação de novas linguagens gráficas e textuais, os fanzines contribuem para o lançamento e o desenvolvimento de novos autores. Eles servem de laboratório para pequenas editoras de quadrinhos nacionais, abrindo espaço de aproximação entre o autor e seu público” (Magalhães, 2003, p. 90).

Ao apresentar os resultados do relato de experiência sobre as oficinas relacionadas ao movimento negro na escola, é fundamental evidenciar não apenas os aspectos quantitativos (como o número de participantes), mas também os aspectos qualitativos, que demonstram a transformação positiva gerada pela iniciativa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA LAMBE-LAMBE

A oficina de lambe-lambe foi desenvolvida por nosso trio (Yanna Maria, Vanessa Roseno e Maria Beatriz). Utilizamos como guia de referência a cartilha produzida por Russo e Serejo (2021), na qual os autores desenvolvem uma análise da história cronológica dessa arte urbana, sua importância social e como pode ser utilizada enquanto recurso didático nas classes. Eles, inclusive, indicam o material essencial e norteiam o passo a passo das etapas a serem efetuadas.

O plano de aula foi elaborado por nós, junto à coordenadora e às supervisoras do programa, que auxiliaram e indicaram pontos fundamentais a serem pensados e desempenhados durante as oficinas. Foi desafiador e empolgante, diríamos. Desafiador, pois, além de existirem os imprevistos, exigiu, por exemplo, certo recurso financeiro nosso e das escolas para a compra de materiais necessários, uma logística para ir até as instituições escolares (que não se encontram no mesmo município em que está a UFCG/CDSA, Sumé-PB), o tempo (intermitente) de desenvolvimento e execução das atividades previamente determinadas, além da estrutura física e organizacional do ambiente escolar e da cooperação dos alunos, que também foram questões que nos desafiaram bastante. Por outro lado, empolgante, pois a troca e os aprendizados, desde o planejamento (entre nós, do trio em si) até a ação (em sala com os alunos), foram leves, divertidos e instigantes.

Introduzimos a oficina contextualizando o Dia da Consciência Negra e, em seguida, nos aprofundamos no feminismo negro. Para isso, tivemos como suporte teórico o artigo de Carvalho e Rocha (2016), intitulado “As mulheres negras em movimento no Brasil: atuação política da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba”. As autoras discorrem, nesse trabalho,

sobre como atuam as feministas negras paraibanas na política, com debates antirracistas e antissexistas, mas também analisam o quanto elas se engajam nas questões de autoestima, empoderamento e autoafirmação do povo negro, transformando, assim, os contextos, concepções e realidades estruturais que lhes são predefinidos. Trouxemos esses pontos centrais para os alunos participantes, a fim de que aprendessem as principais ideias.

Desenvolvemos o tema em forma de slides e, depois, explicamos o que seria e como produzir os lambes. Os estudantes, tanto da escola da Prata-PB quanto da de Monteiro-PB, participaram ativamente. A princípio, foram mais tímidos e quietos, mas, depois de algum tempo, se empolgaram, responderam, perguntaram e até problematizaram algumas questões acerca do assunto debatido. Distribuímos papéis sulfite, pincéis, lápis de cor, revistas, livros e tesouras para que os discentes pudessem criar suas próprias artes em forma de protesto, externando suas expressões e interpretações. Alguns preferiram fazer sozinhos, e outros, em grupo. Eles ficaram livres para desenhar, escrever, pintar, recortar e colar como quisessem. E esse foi, de fato, o momento mais mágico de todos: vê-los atentos, concentrados, cheios de criatividade e, principalmente, de senso crítico. Na culminância, puderam colar suas artes na parede escolhida pelas escolas como mural.

Por fim, ao término da tarefa, recebemos muitos feedbacks positivos deles, que disseram nunca terem feito nada parecido antes ou que gostariam de fazer novamente. Nada paga saber que, apesar dos pesares, conseguimos ter uma troca efetiva com os estudantes e propiciar esse momento de luta antirracista dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos ser evidente que a implementação de práticas de educação antirracista e a diversificação do ensino por meio de oficinas representam passos significativos em direção a uma escola mais inclusiva e equitativa. Os relatos aqui apresentados demonstram que tais iniciativas não apenas promovem a valorização da diversidade, mas também contribuem para a desconstrução de preconceitos e estereótipos presentes no ambiente escolar. No entanto, é crucial

ressaltar a necessidade de um compromisso contínuo com a formação docente e o desenvolvimento de recursos pedagógicos que sustentem essas práticas. Além disso, o engajamento da comunidade escolar e a parceria com as famílias dos alunos são fundamentais para o sucesso dessas abordagens.

A educação antirracista e a diversificação do ensino são, fundamentalmente, pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, por isso, é imperativo que tais esforços sejam contínuos e abrangentes. Assim, visamos à importância de promover a educação antirracista nas escolas e também envolver a revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Percebemos que, com certeza, houve distinções no desenvolvimento das atividades de acordo com as escolas, mas ambas conseguiram abarcar as oficinas de maneira positiva, envolvendo todas as turmas e a comunidade escolar no debate exposto de diversas formas, partindo desde a Oratória, passando pelo Fanzine e chegando até o Lambe-Lambe.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rayssa A.; ROCHA, Solange P. As mulheres negras em movimento no Brasil: atuação política da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba. **Gênero**, Niterói, v. 16, n. 2, p. 71-89, 2016.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. Coleção Primeiros Passos, 283. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 16, 2006.

PIRES, M. A. C. **Contribuições do ensino de sociologia para uma educação antirracista**. Macapá, p. 1-23, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUSSO, Tacio; SEREJO, Milla. **Cartilha lambe-lambe como dispositivo pedagógico**. Recife: Labirinto, 2021.

SILVEIRA, P. G. S.; MOURAD, L. A. F. A. P. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos para o ensino médio**. São Paulo: Ed. Independente, p. 1-25, 2015.

CÂMARA Municipal de Belo Horizonte. **O que é audiência pública**. Portal CMBH [online], 2025. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/perguntas-frequentes/funcionamento-mesa-diretora-comiss%C3%B5es-plen%C3%A1rio/o-que-%C3%A9-audi%C3%Aancia-p%C3%BAblica>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM SOCIOLÓGICA NA PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO DO BULLYING ESCOLAR NA ECIT SEVERINO CABRAL

Seonara da silva
Maise Kelly Targino da Silva
Marielly de Lacerda Santos
Jayne Pinto Araújo
Tamara Bastos
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-5

Resumo: O *bullying*, caracterizado por atos repetitivos de violência física ou psicológica, persiste como uma realidade nas escolas, conforme definido pela Lei nº 13.185/2015. Este relato descreve uma abordagem inovadora na Escola Estadual de Ensino Integral Severino Cabral, que visa conscientizar e intervir em ações dos alunos em relação ao bullying. Nossa proposta de intervenção foi desenvolvida por meio de alguns planejamentos da equipe de alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia, sob a supervisão da professora Tamara Bastos, e posteriormente socializada com os demais núcleos. Foram realizadas a coleta e a pesquisa de material bibliográfico para utilização em sala de aula, discussão do tema e preparação da metodologia de execução. A atividade em sala de aula começou com uma explicação sobre as causas e os impactos negativos do bullying, seguida por um debate ativo. Os alunos compartilharam experiências e foram desafiados a conceber disciplinas, formando grupos para elaborar propostas de ações. A ênfase na abordagem emocional incluiu atividades em grupo que promoveram o trabalho colaborativo, a interação e o desenvolvimento da empatia, proporcionando uma mudança eficaz de comportamento. Destacou-se a importância do tema, considerando seu impacto desmotivador nos estudos. As estratégias propostas visaram não apenas conscientizar, mas também desenvolver a inteligência emocional dos alunos. A promoção da empatia e interação foi destacada como essencial para a prevenção do *bullying* e para a construção de um ambiente escolar saudável. A conclusão ressalta que a abordagem do *bullying* transcende a conscientização,

buscando efetivamente transformar atitudes. A construção de um ambiente escolar mais empático, por meio da promoção da empatia e do diálogo, é considerada fundamental. O relato enfatiza a importância de preparar os alunos não apenas academicamente, mas também social e emocionalmente, para enfrentar os desafios do mundo fora da sala de aula.

Palavras-chave: Bullying; Ambiente escolar; Diálogo; Prevenção; Intervenção.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O *bullying* escolar é um aspecto complexo e preocupante que afeta milhares de crianças em todo o mundo. No Brasil, um estudo realizado entre os anos de 2009 a 2011 relacionando a violência doméstica ao *bullying*, tendo como base o artigo “O *bullying* escolar no Brasil”, que apresenta uma visão analítica desse problema e propõe uma reflexão sobre identificação, prevenção, intervenção e políticas públicas. Uma pesquisa sobre *bullying* escolar no Brasil destaca a urgência na criação de um ambiente escolar seguro e inclusivo, que requer conjuntos de esforços para identificar, prevenir e intervir no *bullying*, promovendo uma educação que respeite a diversidade e promova o bem-estar emocional dos alunos. O texto aborda como o perfil e a motivação dos envolvidos, o papel da escola e dos professores, as repercussões nas vítimas, a relação entre professor e aluno, e a complexidade das especificidades.

Nossas experiências como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual de Ensino Integral Severino Cabral nos permitiram um olhar mais atento sobre a relação dos alunos com o *bullying* e o impacto significativo no desenvolvimento deles, gerando indisciplina, dificuldade de aprendizagem e, em alguns casos, problemas relacionados à saúde mental. A partir dessas observações, promovemos um momento de explicação sobre as causas e consequências do *bullying* e um debate aberto com as turmas do primeiro ao terceiro ano. Os alunos compartilharam experiências e foram convidados a, em grupos, desenvolver propostas de intervenção, promovendo um ambiente inclusivo e o compromisso de todos na construção de um ambiente escolar livre de *bullying*.

Tomamos como referência, também na construção deste trabalho, o livro “Extraordinário”, escrito por RJ Palacio, publicado em 2012. Trata-se de uma obra de ficção que mergulha nas complexidades da vida de August Pullman, um menino de dez anos nascido com uma rara deformidade facial. O livro aborda temas como empatia, amizade, *bullying* e inclusão social, oferecendo uma narrativa comovente e inspiradora que ressoa com leitores de todas as idades. “Extraordinário” é mais do que uma história de superação. Ao destacar temas como empatia, amizade e inclusão social, a obra nos lembra da importância de enxergar além das aparências e considerar a beleza intrínseca que habita em cada ser humano.

O relato das pibidianas Joyce de Sousa e Daiane Maria, que também trabalharam o tema *bullying* no terceiro ano B, mostraram um grande interesse durante a aula e se destacaram pela participação ativa. Eles usaram o formato de mesa redonda, que permitiu que os alunos compartilhassem suas experiências pessoais em relação ao *bullying* no ambiente escolar, proporcionando uma interação de reflexão entre os alunos. Como observadores participantes, destacaram ainda a eficácia de aulas que fogem dos padrões tradicionais, permitindo a discussão de temas mais próximos à realidade dos alunos. Destacaram, ainda, que durante a aula foram feitos cronogramas de filmes e seriados relacionados ao tema do *bullying*. Essa estratégia visa ampliar a compreensão dos alunos sobre o assunto e fornecer uma reflexão mais profunda.

A utilização de filmes e seriados como recurso pedagógico revelou-se eficaz para manter o interesse dos alunos. Escolher produções que abordem temas discutidos na sala de aula facilita a compreensão e aplicação prática dos conceitos.

Desenvolvemos o trabalho em conjunto com as colegas Maisa Maryelle e Jayne sobre o *bullying*, com a participação das turmas de 2º ano B, 1º ano A e 2º ano A. Foi realizada uma breve introdução ao tema, seguida de uma dinâmica entre os alunos. As turmas foram divididas em quatro grupos, cada um classificado com duas palavras relacionadas ao *bullying*, imagens correspondentes e uma cartolina. A tarefa consistiu em desenvolver um cartaz com proposta de intervenção para cada palavra sorteada e apresentar as propostas relacionadas

ao restante da turma. A dinâmica proporcionou a participação ativa dos alunos, estimulando o trabalho em equipe e a reflexão sobre o tema. Os grupos de engajamento participaram na criação de cartazes, utilizando a criatividade para abordar as palavras sorteadas. O uso de imagens facilitou a compreensão das palavras e incentivou a discussão mais aprofundada sobre as propostas de intervenção.

APRESENTAÇÕES E DEFESAS DAS INTERVENÇÕES PROPOSTAS: 2º ANO B

Palavras sorteadas: Ridicularização e Aterrorizar - Abordaram a importância das relações saudáveis entre alunos e instituição. Propôs a disponibilidade de profissionais, como assistentes sociais e psicólogos, para auxiliarem alunos que sofrem com ridicularização e terrores.

Palavras sorteadas: Amedrontar e Bater - Destacaram a necessidade de mecanismos eficazes para denunciar casos de amedrontamento e agressões físicas. Propôs a prática de artes marciais como forma de promover a defesa pessoal e a confiança dos alunos.

Palavras sorteadas: Assediar e Bater - Abordaram a importância de buscar ajuda e acompanhamento escolar para lidar com assédios e fofocas. Propôs uma campanha nas mídias de comunicação para promover o respeito mútuo.

APRESENTAÇÕES E DEFESAS DAS INTERVENÇÕES PROPOSTAS: 1º ANO B

Palavras sorteadas: Assédio Moral e Físico - Enfatizaram diversas formas de combater o *bullying*, destacando o papel de cada aluno nesse processo. Propostas palestras nas escolas para conscientizar sobre o assédio moral e físico.

Palavra sorteadas: Discriminação - Foi colocada conversa com a escola e responsáveis pelo ato. Destacaram a importância do diálogo para combater a discriminação.

Palavras sorteadas: Chantagem e Baixa Autoestima - Foi colocada uma conversa entre a comunidade escolar e os responsáveis pelo agressor, junta-

mente com uma campanha de conscientização na escola. Relataram também experiências vivenciadas.

APRESENTAÇÃO E DEFESA DAS PROPOSTAS 2º ANO B

Palavras sorteadas: Raiva e Ignorar - O grupo citou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Propõe um espaço seguro na escola para fazer denúncias e uma campanha de conscientização na escola.

Palavras sorteadas: Dominação e Difamação - O grupo citou o Art. 138 do Código Penal Brasileiro – Lei de calúnia e difamação. Apresentou ainda relatos e experiências vivenciadas por eles e pro propostas palestras de conscientização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do tema *bullying* na Escola Severino Cabral foi eficaz, envolvendo os alunos em atividades práticas que estimulam o pensamento crítico e a busca por soluções. As propostas de intervenção evidenciaram a importância do diálogo, conscientização e ações preventivas para combater o *bullying* no ambiente escolar. A interação do conteúdo com experiências pessoais dos alunos fortalece o impacto da discussão sobre o tema.

Este relato evidencia a relevância de abordar o tema, considerando os impactos negativos e desmotivadores na vida dos alunos. A abordagem do tema visa não apenas conscientizar, mas também desenvolver a inteligência emocional dos alunos. Promover a empatia e construir um ambiente escolar mais saudável, através do diálogo, experiência e trabalho em equipe, preparando os alunos não apenas academicamente, mas também socialmente, para enfrentar essas questões.

Concluimos que a abordagem do tema *bullying* na Escola Estadual de Ensino Integral Severino Cabral, utilizando a disciplina de sociologia como veículo para conscientização, intervenção e prevenção, teve como objetivo desenvolver a consciência sociológica dos estudantes, permitindo-lhes compreender as estruturas sociais, as relações interpessoais e as preferências so-

ciais. Alinhada com a proposta da sociologia de analisar e compreender as dinâmicas sociais que afetam o comportamento humano, oferecendo uma perspectiva crítica para examinar o poder, a hierarquia, as normas sociais e as relações de grupo que estão envolvidas no *bullying*, os alunos são capacitados a realizando uma análise mais profunda das dinâmicas sociais que perpetuam o *bullying*. A abordagem de temas relacionados à diversidade, respeito e direitos humanos contribui significativamente para a construção de uma consciência social mais ampla entre os alunos. Isso não apenas aborda o *bullying* como um fator isolado, mas também incentiva os alunos a considerarem a importância do respeito mútuo

Ao associar a prática de ensino em sociologia, envolvendo-os em atividades práticas, debates e projetos colaborativos, não apenas enriquece o entendimento, mas também os capacita a ser agentes de mudança. Eles são incentivados a aplicar os conceitos sociológicos na resolução de problemas.

REFERENCIAS

FANTE, Cléo; PEDROSA, Maria Izabel L. O bullying escolar no Brasil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, pág. 241-246, jul./dez. 2013

CAPÍTULO 6

ARTE E O IMAGINÁRIO: HISTÓRIA LOCAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Filipe Xavier de Lira
Glicia Iorrana G. de Sousa
Maiane Henrique Mendes
Thainara Maria Gonçalves Farias
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-6

Resumo: O presente artigo é o resultado da construção de reflexões obtidas após a experiência vivida e realizada no âmbito do subprojeto de História do Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), partindo da análise do uso das manifestações culturais e de sua possibilidade de se tornar uma ferramenta ao se ensinar a história local, contribuindo para a formação da identidade dos alunos e para a conexão com o espaço regional. A análise está delimitada às vivências na EMEIEF Galdino Pires Ferreira, escola situada na zona periférica de Cajazeiras, no estado da Paraíba. Apesar de o ensino de história local ter ganhado espaço nos debates acadêmicos e nas recomendações curriculares, com influência marcante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde a década de 1990, ainda se encontram barreiras significativas para inserir os estudantes nessa perspectiva de conhecer a sua história e, principalmente, de se sentirem parte dela. É com base nessa questão que surgem os movimentos artísticos e o imaginário local como formas de conhecer o espaço físico e social. Os resultados apresentados neste estudo teórico evidenciam a possibilidade de estabelecer um diálogo entre a História como campo científico e a história das manifestações populares, a fim de construir um ambiente de estudos que abarque o estudante enquanto agente participativo na formação do saber e de sua própria história.

Palavras-chave: História local; Arte; PIBID; Manifestações culturais; Identidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte das experiências vividas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID, pelos discentes do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus CFP – Centro de Formação de Professores, localizado na cidade de Cajazeiras-PB.

As experiências vivenciadas surgem a partir da atuação nas turmas de 8º e 9º Ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Galdino Pires Ferreira, localizada no Bairro São Francisco, zona sul da cidade de Cajazeiras. O bairro é periférico, tendo a maior parte de seus habitantes em situação de vulnerabilidade social. Além disso, é popularmente conhecido por ser um lugar “perigoso”, acarretando uma carga de estigmas para todos os seus moradores.

Em relação à Escola Galdino Pires Ferreira, ela foi o primeiro grupo escolar construído no bairro e, até hoje, a totalidade dos seus discentes reside na localidade. A escola exerce um papel importante na vida desses estudantes, já que muitos a enxergam como um lugar de refúgio, considerando que a maioria deles pertence a famílias carentes e enfrenta diversos problemas, como a desestruturação familiar.

É evidente que pessoas nascidas em determinados grupos da sociedade têm propensão a serem historicamente mais marginalizadas e que, por essa razão, possuem oportunidades limitadas, gerando, conseqüentemente, feridas sociais que irão marcar todo o seu trajeto de vida. Nesse sentido, os pesquisadores Carleto, Alves e Gontijo (2010, p. 90) apontam que os indivíduos que, devido à realidade em que estão inseridos, não possuem condições sociais que lhes permitam praticar ocupações significativas “caracterizam a situação de injustiça ocupacional e justificam a adoção de estratégias de empoderamento de sujeitos e coletividades”.

Neste contexto de vulnerabilidade e injustiça ocupacional, pode haver prejuízo em relação a vivenciar e acessar ocupações fundamentais, como a educação, que “permite o acesso a recursos materiais e simbólicos importan-

tes para um nível de vida digno” (Souza; Pinto; Fiorati, 2019, p. 252), além de contribuir para a formação da identidade, auxiliando no desenvolvimento individual, social e psicológico.

No contexto educacional dos discentes da Escola Galdino Pires Ferreira, nota-se que as condições sociais experienciadas pela comunidade afetavam as oportunidades de aprendizagem, de acesso à cultura e à informação. Dessa forma, as atividades desenvolvidas pelas equipes do PIBID buscavam contribuir para a superação das necessidades desses estudantes a partir de um ambiente de estudo que contemplasse parcialmente suas demandas culturais por meio do ensino de História. Pensava-se, também, nesse contexto socioeconômico e espacial da escola e do bairro, aliado à realidade dos alunos, que nem sempre contavam com uma estrutura familiar sólida.

Na busca por construir uma análise da realidade vivenciada pelos alunos, a metodologia utilizada e mais adequada neste trabalho é a pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Alvarenga (2012, p. 51):

Geralmente se dá em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado. Realizam-se descrições detalhadas das manifestações de conduta das pessoas, das interações entre as mesmas, das situações, do ambiente, é dizer, do contexto que rodeia os sujeitos estudados, levando em conta o padrão cultural.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar o ambiente escolar e as vivências dos sujeitos envolvidos na pesquisa e como, a partir da História Local e dos movimentos artísticos, se pode construir um novo olhar sobre suas identidades.

Com base nisso, foram desenvolvidas atividades no âmbito da História Local, com o propósito principal de fomentar, nos alunos, a identificação pessoal enquanto atores históricos e sociais dentro da sua comunidade local e regional, buscando inseri-los nesse contexto de forma ativa na sociedade como um todo. Sendo assim, as atividades foram estruturadas com o intuito de destacar a relevância desses estudantes, bem como de seus saberes, experiências e iniciativas vividas no seu bairro e cidade.

Além disso, o objetivo das atividades era estimular o desenvolvimento de uma cidadania ativa, fortalecendo o senso de pertencimento à comunidade escolar e à sociedade. Por meio de abordagens que procuravam integrá-los à sua realidade em um contexto mais amplo dentro da história de sua própria localidade, buscava-se despertar, nos alunos, uma expectativa de crescimento pessoal, social e intelectual, encorajando-os a se tornarem protagonistas na construção de um futuro mais promissor, tanto para si mesmos quanto para a comunidade onde vivem.

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

O ensino e a produção historiográfica passaram por mudanças consideráveis no último século; a isso se atribui, principalmente, a Escola dos Annales e suas correntes derivadas, que partem da premissa de que, para além de estudar a ação do homem no tempo, também é preciso compreender o seu espaço de atuação. Perpassando os conceitos, na imensidão espacial e cultural do Brasil, tratar de história local é tratar de um núcleo mais próximo: “É comum falar de história local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade” (Bittencourt, 2008, p. 171).

No geral, atribui-se à história o papel de buscar no passado as nossas origens e as respostas para o hoje, mas, em projeção ampla, é também possível que, com a história, se formem alunos cidadãos, auxiliando na construção de sua identidade pessoal e civilizacional. O estudo da história local nas escolas tem como objetivo principal inserir o aluno enquanto agente transformador da história, colocando-se em perspectiva e quebrando o paradigma da história dos vencedores, que parece tão distante da realidade local, analisando e relacionando o local com o exterior, o micro e o macro. Joana Neves pontua que:

Na produção do conhecimento histórico, o geral e o local se articulam na construção da nossa visão da história. Cada local é sempre o recorte de uma realidade mais ampla que o contextualiza e aquilo que se entende por geral é o somatório de realidades locais que se relacionam por meio de processos mais amplos e abrangentes. O local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido (Neves, 1997, p. 22).

Atualmente, o ensino de história local, abordado como objeto e recurso didático, é aplicado principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se aprende, de forma lúdica, a história da cidade, do estado, do país ou, em alguns casos, da família e da escola:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (Schmidt, 2007, p. 190).

Faz-se necessário que, com o avanço dos anos letivos, o debate acerca das problemáticas e diferentes narrativas amadureça, e que a história local se relacione com os conhecimentos históricos de forma que seja possível formar pesquisas críticas e que contribuam para a construção da criticidade e para as interpretações dos diferentes agentes sociais, figuras e personagens históricos, problematizando suas representações e a construção de uma sociedade assentada em poder político, social e econômico.

Em um recorte da localidade cajazeirense e do bairro São Francisco, onde se localiza a EMEIEF Galdino Pires Ferreira, em uma abordagem sobre a história da cidade, foi possível observar que o ensino da história local não foi aprofundado no decorrer dos anos letivos, levando-se em consideração a falta de conhecimento sobre figuras locais importantes e sobre a história do próprio bairro. O trabalho desenvolvido consistiu em expor a história da cidade, mas de forma que fosse possível aos estudantes realizar uma análise crítica sobre os acontecimentos e transformações ocorridas tanto na cidade quanto no bairro.

Foi possível observar que figuras importantes, como o Padre Rolim, foram analisadas de maneira que seus feitos não fossem apagados, mas também que sua história não fosse romantizada. As famílias que ocuparam os espaços de poder na cidade por anos, tendo participação direta até mesmo na formação do bairro São Francisco, permitiram aos alunos uma associação direta do passado com o tempo presente, percebendo sua existência enquanto um movimento histórico.

Assim, essas abordagens possibilitam a construção de identidades históricas, fazendo com que se percebam enquanto sujeitos ativos na formação e perpetuação do bairro e da cidade, associando o passado ao presente e compreendendo sua função social na formação do futuro, com o apoio da consciência histórica adquirida:

A atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar. Esta visão ingênua, mas profundamente enraizada no nosso quotidiano, leva-nos a falar em ‘nossa casa’, ‘nossa rua’, ‘nossa comida’, ‘nosso bairro’, ‘nossa música’, ‘nossa aldeia’, ‘nossa região’. A identidade tanto se refere às raízes como ao património, à memória como aos valores, ao presente como ao futuro. Sendo assim, não é um dado adquirido, mas um processo em construção (Alves, 2006, p. 70).

Luis Fernando Cerri aponta que “a consciência de história é a consciência da mudança” (Cerri, 2011, p. 88). Sendo assim, nada mais é a história do que um agente que possibilita ao aluno enxergar-se como alguém no mundo, adquirir autoconhecimento e compreensão de si. É partindo do estudo de sua realidade social que o aluno torna-se peça fundamental na construção de sua identidade:

A identidade social é, portanto, um atributo de sujeitos da história que se definem e se reconhecem na ação [...]. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como sujeito da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é também objeto da história (ciência) (Neves, 1997, p. 15).

É pela educação em História que estabelecemos a ligação entre os indivíduos na dimensão do tempo. Dessa maneira, identidade e consciência histórica são fatores indissociáveis, afinal, segundo Cerri, “quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos” (Cerri, 2011, p. 15). E é por meio da identidade solidificada e construída que diferentes grupos sociais se encontram e se compreendem em sua diversidade, ocupando espaços e possibilitando o diálogo com a realidade, sendo esse, então, o objetivo desafiador do ensino de história local.

TORNANDO A HISTÓRIA LOCAL VIVA: O PAPEL DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DOS ALUNOS

Pensar na questão do ensino da história local no campo educacional, enquanto professor, tornou-se algo comum e frequentemente discutido no meio acadêmico. No entanto, é necessário observar que isso acaba por ser impulsionado por uma grande quantidade de debates e recomendações curriculares que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde os anos 1990. Embora haja um reconhecimento crescente da importância do ensino da história local, educadores e alunos ainda enfrentam diversos obstáculos ao tentar implementá-la no currículo, principalmente no que se refere à desconexão dos alunos com a sua própria história e identidade cultural local.

Em muitas comunidades, especialmente em áreas periféricas, como é o caso do bairro São Francisco, onde fica a Escola Galdino Pires Ferreira, observa-se a ausência de trabalhos que coloquem os alunos no contexto das manifestações culturais e da realidade social que os cercam, embora não seja por falta de esforço do professor. De acordo com De Melo Nunes e Bianchezzi (2017, p. 394), trabalhar essas questões no sistema de ensino deveria ser algo normal e que sempre estaria se adequando à realidade regional e local do estudante. Entretanto, nem sempre é tarefa fácil, pois não há uma discussão que busque a inserção da história local e das manifestações culturais na base curricular do aluno de forma realmente eficaz.

Ao inserir as manifestações culturais e figuras locais no ensino de história, ocorre um diálogo entre a história como disciplina acadêmica e as experiências vividas pela comunidade local. Essa abordagem permite compreender a importância do conhecimento tradicional e das narrativas populares na construção da história de uma comunidade, ampliando a compreensão dos alunos sobre sua própria identidade cultural e histórica. Nesse sentido, cabe destaque para a forma como o uso de elementos culturais locais traz uma vasta possibilidade de entendimento e conexão:

As possibilidades de promover o processo de ensino e aprendizagem com elementos culturais locais, a partir de questionamentos com temas do cotidiano, são essenciais na prática docente. Nessa perspectiva, o espaço de inserção da criança pode ser usado como âncora para compreender o lugar [...] (De Melo Nunes; Bianchezzi, 2017, p. 394).

O uso das manifestações culturais como ferramenta pedagógica no ensino da história local na Escola Galdino Pires Ferreira, com destaque para figuras da história do bairro e da cidade, como João de Manezinho, Fernanda Carolino e Walter Nunes, revelou que os alunos passaram a compreender informações e situações de grande relevância para sua formação. O uso de personagens que fazem parte da história local de uma cidade, utilizados como ferramenta de ensino, pode desempenhar um papel fundamental na formação da identidade dos alunos, contribuindo para uma formação engajada com discussões que estão ligadas aos fatores sociais, culturais e políticos do local em que o aluno está inserido (De Melo Nunes; Bianchezzi, 2017, p. 396).

Ao trazer personalidades significativas da comunidade, sejam elas históricas, culturais ou contemporâneas, para o contexto educacional, os estudantes da escola tiveram a oportunidade não apenas de aprender sobre a história e a cultura do lugar em que vivem, mas também de se conectar profundamente com sua própria identidade e senso de pertencimento. Diante disso, a incorporação da história local, juntamente com o uso de figuras locais na abordagem em sala de aula, trouxe a oportunidade de abrir novos caminhos para o aprendizado, promovendo uma compreensão mais profunda e pessoal da história e da identidade como cidadão, tanto no âmbito escolar quanto pessoal (Germinari; Buczenko, 2012, p. 128).

Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida a partir das atividades realizadas em sala, especificamente nas turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental, tendo como foco o ensino de História e Memória Local, a construção da identidade social e cultural e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, a partir de histórias sobre a vida de artistas residentes no bairro e na cidade onde a escola está localizada. O objetivo era promover a compreensão, pelos discentes, da importância dessas histórias na construção da história local.

Inicialmente, efetuamos um estudo teórico sobre a formação do bairro e os aspectos culturais existentes nele, para possibilitar uma aproximação entre o ensino de história e a realidade vivida pelos alunos, já que, segundo De Melo Nunes e Bianchezzi (2017, p. 395), “permitir que o educando compreenda seu espaço de convivência e o ponto inicial que o instigou a visualizar as diferenças, permanências e transformações que ocorrem nas mais variadas sociedades, conduzindo-os à formação de um senso crítico”.

Em seguida, separamos a oficina em dois momentos: no primeiro, expositivo-dialogado, com suporte de fotografias, áudios e vídeos de artistas do bairro e da cidade (João de Manezinho – carnavalesco; Fernanda Carolina – dançarina; Walter Nunes – cordelista, etc.), falando sobre suas memórias naquele local, sobre seu trabalho e sobre a importância da arte na formação da história da cidade. Assim, proporcionou-se aos discentes enxergar aquele espaço tão estigmatizado de uma nova forma, valorizando sua história e cultura. No segundo momento, os alunos também foram protagonistas, sendo solicitados a escrever um relato sobre suas memórias no bairro envolvendo arte e cultura. Como resultado, obtivemos registros de memórias dos alunos sobre o bairro, a cidade e a escola, como o relato da discente Bruna, que descreveu um cinema de rua realizado no bairro São Francisco com filmes infantis, destacando o quanto aquele momento foi rico para ela. Assim, foi possível perceber que, mesmo com o desaparecimento dos antigos cinemas de Cajazeiras, ainda se busca a democratização do acesso por meio dos polos culturais da cidade, especialmente nos bairros periféricos.

A partir disso, proporcionamos uma reflexão crítica sobre o papel dos cidadãos como sujeitos históricos e ativos na construção e transformação de sua comunidade local, além de incentivar os alunos a reconhecerem sua importância como agentes de mudança, valorizando a diversidade cultural presente em sua região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as oficinas realizadas com as turmas nos permitiram refletir sobre a relevância da educação no campo da história local e como esta constitui um meio para a formação da identidade social dos estudantes, buscando também integrar o estudo do micro e do macro, conectando as realidades locais às narrativas mais amplas. Além disso, o estudo possibilitou que os discentes se enxergassem dentro da história, por meio de suas memórias e da memória coletiva referente ao bairro São Francisco e à cidade de Cajazeiras-PB. Assim, buscou-se igualmente distanciar toda a carga de estigmas e preconceitos impostos sobre a região e seus habitantes, com o intuito de nutrir sentimentos de pertencimento, permitindo que os alunos se vejam como sujeitos históricos capazes de construir uma nova identidade.

A pesquisa indica também a importância de aprimorar o ensino da história local ao longo dos anos escolares, pois, segundo Omar (2021, p. 41):

O ensino de história local vai auxiliar os alunos na percepção sobre o seu passado e a serem mais interativos no processo de ensino e aprendizagem, colocando-os como atores principais no processo de construção histórica, a partir do conhecimento que os próprios adquirem nas suas vivências e que, muitas vezes, esse conhecimento fica fora da educação formal.

Além de incentivar debates sobre diversos temas e questões locais. Como foi feito nas turmas mencionadas, a título de exemplo, trouxemos a figura do Padre Rolim, personagem fundamental para a história de Cajazeiras-PB, com a qual foi possível analisar criticamente a relevância de seu papel para a construção da cidade, evidenciando, contudo, a importância de não romantizar sempre a história, mas compreender a forma e o contexto em que ela se formou e quais foram os meios necessários para isso. Ademais, é crucial destacar as manifestações culturais como ferramenta educativa para a formação da identidade dos estudantes. A inclusão de elementos culturais locais no ensino de história possibilita uma conexão mais profunda dos alunos com sua própria história e identidade cultural, contribuindo para uma formação mais comprometida com os aspectos sociais, culturais e políticos de sua localidade.

No contexto da Escola Galdino Pires Ferreira, o emprego de figuras artísticas locais, utilizado como ferramenta pedagógica, permitiu aos estudantes uma compreensão mais detalhada e pessoal de sua história, visto que os discentes puderam se sentir familiarizados com a história de vida de alguns artistas locais e com as dificuldades que eles enfrentaram para obter o devido reconhecimento. A abordagem adotada nas oficinas, focada nessa perspectiva, revelou-se eficaz ao estimular a reflexão crítica sobre o papel dos alunos como sujeitos históricos ativos na construção e transformação de sua comunidade e também de suas próprias histórias. Por fim, o trabalho evidencia a necessidade de um ensino de história que valorize as narrativas, identidades e movimentos culturais locais, contribuindo para formar cidadãos críticos e conscientes de sua participação na história, promovendo igualmente o reconhecimento e a valorização das diferentes concepções presentes em um corpo social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luís Alberto Marques. **A história local como estratégia para o ensino da história**. Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10373/2/Texto%20completo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARLETO, D. G. S.; ALVES, H. C.; GONTIJO, D. T. Promoção de saúde, desempenho ocupacional e vulnerabilidade social: subsídios para a intervenção da Terapia Ocupacional com adolescentes acolhidas institucionalmente. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 89-97, jan./abr. 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DE MELO NUNES, Rosicleia; BIANCHEZZI, Clarice. Manifestações culturais: perspectivas no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 8, n. 14, p. 393-405, 2017.

GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 18, n. 2, p. 125-142, 2012.

GONTIJO, D. T.; MARQUES, E.; ALVES, H. C. “Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade”: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 2, p. 255-266, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2012.026>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Revista Sae-culum**, João Pessoa, v. 3, p. 13-27, 1997.

OMAR, Denise K. S. A importância da valorização da história local no ensino de História em Moçambique. **Revista Espacialidades**, p. 41, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 187-198.

SOUZA, L. B. de; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; FIORATI, R. C. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, p. 251-269, 2019.

CAPÍTULO 7

COMBATE À VIOLÊNCIA NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA INÁCIO ANTONINO: O BULLYING COMO FATO SOCIAL

Juliana Silva Nunes
Ellen Creuza Gouveia Lima da Costa
Izadora Kelly Rodrigues de Melo
Kátia Carina Mesquita Cruz de Araújo
Valdonilson Barbosa dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-7

Resumo: O trabalho ora apresentado, tem por objetivo compreender o bullying enquanto fato social (Durkheim, 1972), entendendo-o como um dos gatilhos propulsores para a violência escolar. O bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente (Fante, 2005, p. 28). Através do presente instrumento, busca-se abordar a temática do bullying no contexto escolar com o propósito de promover discussões e debater formas de combate para o referido Fato Social, buscando possíveis apontamentos para identificações do fenômeno. A pesquisa foi realizada junto aos alunos da primeira série do ensino médio da Escola Cidadã Integral Técnica Inácio Antonino, através de intervenções pedagógicas das alunas bolsistas do Programa Residência Pedagógica na disciplina propedêutica Sociologia, compreendendo a necessidade latente de discutir as práticas de violência que são recorrentes nas instituições de ensino. Segundo Oliveira e Gomes (2012), os casos de bullying são mais recorrentes no ambiente escolar, mas com ramificação em todos os espaços sociais sendo estes (psicológico, físico, verbal, sexual e virtual). Ultimamente tem se repercutido com frequência o cyberbullying devido ao aumento do acesso as redes sociais. Cabe ressaltar que além das leis de combate ao bullying já criadas anteriormente, em 15 de janeiro de 2024 foi sancionada a lei nº 14.811/2014 que criminaliza o bullying e cyberbullying, agravando a pena para quem o pratica. A metodologia adotada inicialmente foi qualitativa, em que ocorreu a partir de aulas expositivas e dialogadas com as turmas, com o intuito inicial de explicar o conceito de Bullying como fato

social, isolamento social, os tipos e as consequências. Ao final da pesquisa, foi concluído que 71% dos alunos sofreram bullying, sendo que 22% ainda sofrem dentro e fora da escola. Os principais tipos de bullying foram classificados como: físico 20%, psicológico 26%, verbal 37%, social 17%. O percentual de discentes que já tomaram algum tipo de providência ao sofrer a violência é de 31%, e 66% não tomaram. Neste quantitativo de alunos 96% já presenciou algum caso de bullying e 91% das vezes foram no ambiente escolar.

Palavras-chave: Bullying; Contexto escolar; Fato social; Violência escolar.

INTRODUÇÃO

As relações humanas estabelecidas na sociedade são complexas e influenciadas por diversos fatores como a cultura, os valores, as crenças etc. Todo contexto social é singular e ocorre de diferentes formas em cada espaço. Por ser um ambiente complexo, a diversidade se insere como parte da dinâmica social. Na teoria, essa diversidade deve ser respeitada e valorizada, mas na prática nem sempre essa lógica é seguida. O bullying, por exemplo, pode ser considerado como uma conduta de violência gerada a partir do desrespeito às diferenças.

Nesse sentido, o artigo trata sobre o bullying na perspectiva de Émile Durkheim como fato social, no contexto escolar. O objetivo é compreender o bullying como um dos gatilhos propulsores para a violência na escola e a partir disso promover discussões e debater formas de combate, buscando possíveis apontamentos para identificações do fenômeno.

A pesquisa é fruto da intervenção realizada pelas bolsistas do Programa Residência Pedagógica na disciplina propedêutica Sociologia, em conjunto com a preceptora Kátia Carina e a escola - campo (Escola Cidadã Integral Técnica Inácio Antonino - ECIT), localizada no município de Serra Branca - PB, acerca da temática do bullying, suas causas, consequências e formas de combate. A ação foi realizada com as turmas do 1º ano do ensino médio.

Segundo Oliveira e Gomes (2012), nos últimos tempos as questões sobre o bullying tem repercutido nas escolas e mídias em decorrência do aumento dos casos. No Brasil, a frequência de ataques em instituições cresceu e em mui-

tas situações o bullying foi um dos motivos que levaram o agressor a cometer tal atrocidade. Com a preocupação em reduzir esse número, uma das medidas tomada pelo governo, em 15 de janeiro de 2024, foi sancionar pelo atual presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei que criminaliza o bullying e o cyberbullying, aumentando a pena para quem comete esse ato.

A justificativa para a escrita do artigo se deu em virtude do cenário apresentado e a necessidade de discutir a temática com a comunidade escolar da ECIT – Serra Branca, como uma forma de conscientizá-los, levando em consideração que a escola possui muitos casos de bullying, portanto, foi preciso tratar o assunto e procurar formas para combatê-lo.

A metodologia adotada inicialmente foi qualitativa. Partindo de Alonso (2016) quando diz que essa metodologia busca acessar e compreender opiniões, experiências de pessoas, grupos, histórias de vida. A aplicação ocorreu a partir de aulas expositivas e dialogadas, a foi organizada com os alunos em círculo, no intuito de explicar dialogar com eles sobre o conceito do Bullying como fato social, isolamento social, assim como os tipos, consequências decorrentes de tal comportamento e como poderíamos prevenir. Em seguida foi realizado uma pesquisa quantitativa com a aplicação de um questionário sobre a temática.

O BULLYING COMO FATO SOCIAL

O meio acadêmico tem se dedicado ao problema do Bullying nos espaços sociais, especialmente no ambiente escolar, onde ocorre com mais frequência. Diante desse fenômeno, várias pesquisas têm sido realizadas para identificar as causas, consequências e como combater esse tipo de violência no ambiente escolar.

O *bullying* é um fenômeno universal que se caracteriza por atos de violência física, psicológica ou moral, social, verbal, virtual e sexual. As práticas acontecem de forma consciente e frequente, geralmente é acompanhado de apelidos considerados como “brincadeiras”, mas que visa humilhar, discriminar e ofender a vítima. Segundo Fante (2005, p. 28-29), o bullying pode ser considerado como:

Um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-o a exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento bullying.

Como já mencionado acima, o bullying pode se manifestar de diferentes maneiras. Destacamos características de algumas para trazermos aqui: Bullying físico, envolve agressões corporais que podem acontecer por meio de socos, empurrões, chutes ou qualquer contato que possa causar ferimentos físicos a vítima; *Bullying* psicológico/moral, ocorre por meio de intimidação, ameaças, ou qualquer forma de manipulação que possa causar sofrimento emocional a vítima; *Bullying* social, envolve exclusão, ridicularização, humilhação, por parte de um grupo de pessoas.

Essa violência, muitas vezes, acontece de forma imperceptível, mas as consequências são prejudiciais; *Bullying* verbal, quando há insultos, zombarias, xingamentos e apelidos depreciativos; *Bullying* virtual (*cyberbullying*), ocorre através dos meios digitais, geralmente pelas redes sociais por meio de mensagens de textos, publicações, comentários, que incluem difamação, exposição de informações pessoais, ameaça etc.; *Bullying* sexual, se caracteriza por comportamentos sexuais que visa humilhar e constranger a vítima. As ações são direcionadas com o intuito manipular, intimidar ou até agredir.

Neste trabalho nos debruçamos sobre a teoria de Emile Durkheim, um dos clássicos da sociologia, para explicarmos o fenômeno do bullying. Em sua teoria, Durkheim, destaca o conceito de Fato Social como:

Toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral ao conjunto de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter (Durkheim, 1972, p. 6).

Os fatos sociais existem antes do indivíduo nascer e independem deste para a sua concretização (são externos); não é restrito a uma única pessoa, mas se estende a toda sociedade (são gerais); impõem às pessoas regras que devem

ser seguidas, independente da sua concordância, isso porque são dotadas de poder e punições para quem se recusar seguir (são coercitivos).

Assim, o *bullying* pode ser visto como um fato social na medida que envolve práticas que são estabelecidas e retratada socialmente, abrange toda a sociedade e independe da vontade dos indivíduos acometidos por ele. Segundo Durkheim (1972), os fatos sociais são gerados a partir das instituições sociais, tais como família, escola etc. Essas organizações desempenham um papel significativo na reprodução do bullying, seja por negligência diante do fato ou por combaterem de forma inadequada.

Dessa maneira, podemos dizer que o *bullying* e o conceito de fato social estão intimamente ligados e se dá pelo fato de que, o bullying é um fenômeno social pois não afeta somente o indivíduo, mas a sociedade como um todo. As consequências geradas na vítima podem contribuir para a perpetuação de um ambiente de falta de respeito e desintegrada, conseqüentemente, constituindo o que Durkheim chamou de anomia social, ou seja, a ausência de normas e valores sociais que podem levar a desintegração da sociedade, isolamento social e comportamentos irresponsáveis (Silva, 2018).

IMPACTOS DO BULLYING NAS VÍTIMAS

O *bullying* produz diversas consequências prejudiciais que podem durar toda a vida. A baixa autoestima é um desses resultados, quando a pessoa sofre humilhações, recebe piadas maldosas ou até mesmo é excluída de um grupo por causa da sua aparência isso tende a gerar nela falta de confiança em si mesmo e desvalorização. Aspectos físicos que até então eram considerados algo natural passa a ser analisado pela vítima sob a perspectiva de anormalidade e inferioridade. Problemas de saúde mental também são frequentes como a ansiedade, traumas e em casos mais graves é desenvolvido a depressão, podendo levar ao suicídio.

Na maioria dos casos as pessoas tendem a se isolar socialmente e desenvolverem dificuldades em manter relacionamentos saudáveis e duradouros com a sociedade. Em algumas pessoas, a consequência disso é visto no comportamento. Muitos jovens e adolescentes se tornam agressivos, hostis e antissociais.

ciais. Isso porque o isolamento social pode causar estresse e frustração que são expostos através de atitudes, muitas vezes, violenta.

O desempenho na aprendizagem escolar dos alunos também é afetado, causando falta de concentração, dificuldade para assimilar os conteúdos e até mesmo desinteresse ou medo para ir à escola. Segundo Fante (2016, n. p.), o *bullying* “é um fenômeno antigo, tanto quanto a própria instituição escola. No entanto, seus efeitos ao longo do tempo foram ignorados, por ser interpretado como brincadeiras da idade”. As consequências geradas na vítima são inúmeras, como citadas anteriormente, portanto, não pode ser confundido como brincadeira, mas levado a sério, entende-o como uma violência gratuita e intencional.

BULLYING NAS ESCOLAS

O Brasil, nos últimos anos, vem testemunhando diversos casos de violência dentro das escolas. Dentre esses casos, podemos citar as tragédias de Taiuva (SP, 2003), Remanso (BA, 2004) e o “Massacre de Realengo” em 2011, Rio de Janeiro, caso de grande repercussão na mídia em que um rapaz ex-aluno da escola tirou a vida de 12 crianças. A revista Veja, noticiou em 2011 que o atirador de Realengo Wellington Menezes de Oliveira foi vítima de Bullying na época em que estudava na escola municipal Tasso da Silveira onde ocorreu o massacre, afirma um ex-colega de classe à revista.

Casos como esse e tantos outros reacendem a importância de discutir sobre a violência dentro das escolas e tratar o bullying como algo grave, que precisa ser debatido e pensado formas de combate a essa violência que pode impactar a vida de muitas pessoas direta e indiretamente. O caso citado acima é um exemplo que pode servir como reflexão, porém não deve ser observado de forma isolada quando se trata do bullying pois, os agressores não são os únicos culpabilizados por atos desse tipo, tendo em vista o grau de complexidade e os fatores que desencadeiam essa violência, que apresenta o culpado, como também uma vítima do bullying (Gomes, 2011).

De acordo com (Reis; Costa, 2011), o problema da violência e *bullying* é amplo e passa pela sociedade, pelas mudanças que ocorrem nela, na sua estrutura social. Além de casos extremos como esse de Realengo, o bullying deixa

marcas psicológicas nas suas vítimas também, como depressão, baixo autoestima, evasão escolar, isolamento, déficit de concentração, afirma (Silva; Borges, 2018).

Para o combate e enfrentamento dessa problemática houve a necessidade de o Estado criar Leis para tratar esse tipo de violência. Em 2015 foi criada a lei 18.185/2015 que deu origem ao Programa de Combate à intimidação Sistemática. Ela foi criada com o objetivo de combater essa prática e promover ações, capacitando docentes e equipes pedagógicas para trabalharem em torno da causa (Brasil, 2015).

Recentemente, em 2024 tivemos uma nova lei que criminaliza o bullying aprovada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A lei 14.811/2024 foi criada com o intuito de reforçar o combate ao Bullying, protegendo crianças e adolescentes no âmbito escolar, tornando as leis mais rígidas, incluindo também o *cyberbullying* no código penal, que agora prevê multa e reclusão para quem cometer esses atos de violência.

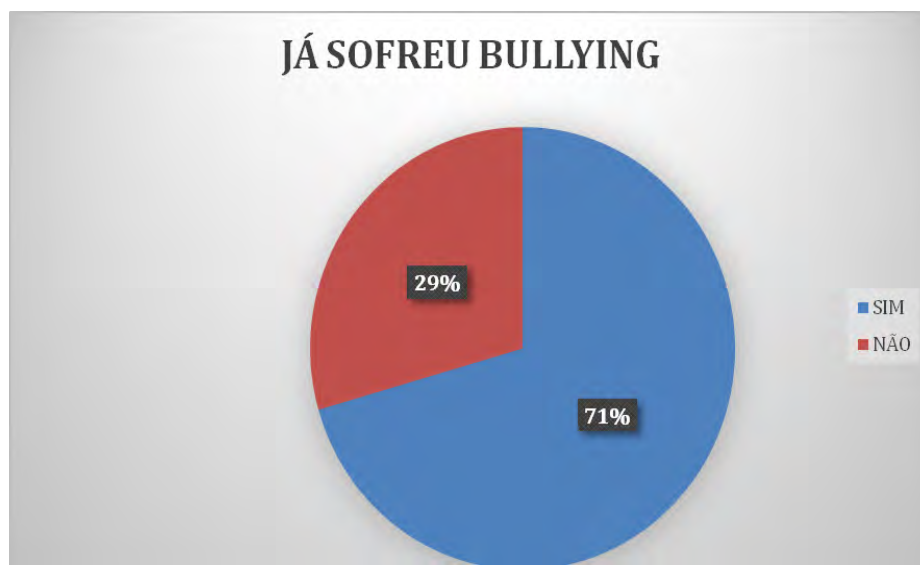
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já abordado anteriormente, devido aos grandes índices de casos e *bullying* no ambiente escolar e se encaixando como tema transversal a ser trabalhado na escola. Foi desenvolvido um projeto de combate ao bullying com as turmas de 1º ano devido sua recente saída do ensino fundamental para o Médio, para conhecer suas experiências antes e após sua chegada à escola campo. Iniciamos com uma metodologia qualitativa que através de palestras informativas em cada turma para que todos pudessem compreender o conceito da palavra, seus tipos, consequências e como combater os atos. Após as palestras deixamos um tempo reservado para entregar um pequeno questionário a ser respondido pelos alunos que eram devolvidos após preenchimento. Com a coleta todos os dados foram tabulados como se verá a seguir.

O projeto foi desenvolvido com quatro turmas de 1º ano. Em que sua grande maioria 54% eram homens, 44% eram mulheres e 1% preferiu não informar. São alunos com idade entre 18 e 14 anos, tendo a grande maioria 15 e 16 anos sendo 66% dos entrevistados com 15 anos e 18% com 16 anos.

No que se refere ao *bullying* constatamos que 71% dos alunos já sofreram *bullying* enquanto apenas 29% afirmam não ter sofrido.

Figura 1 – Ilustração de “Ja Sofreu *Bullying*”



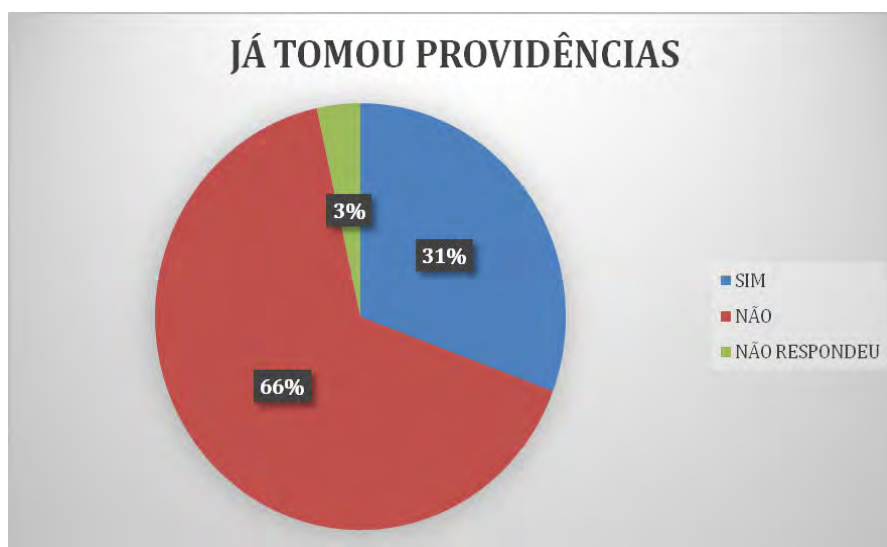
Fonte: Acervo da pesquisa.

Desses 71% que afirmam ter sofrido estes atos, 29% dizem ainda sofrer, 15% afirmam que não mais e os 3% restantes preferiram não responder. Percebe-se que a maioria ainda passa por essa situação.

Após estes resultados buscou-se saber quais os tipos de *Bullying* sofridos pelos alunos. Constatou-se que os índices são próximos. O principal é o *bullying* verbal que chega a 37%, seguido pelo psicológico com 26%, depois vem o Físico com 20% e por último vem o social. Não houve presença do *cyberbullying* com estas turmas.

O *Bullying* assim como outros tipos de violência, algumas vezes gera violência como forma de vingança ou até mesmo como forma de defesa ao ato. Portanto, é necessário que os alunos estejam conscientes que podem buscar ajuda e tomar as devidas providencias na escola. A referida turma em sua maioria em 66% não tomou providencias e apenas 33% afirmam que sim.

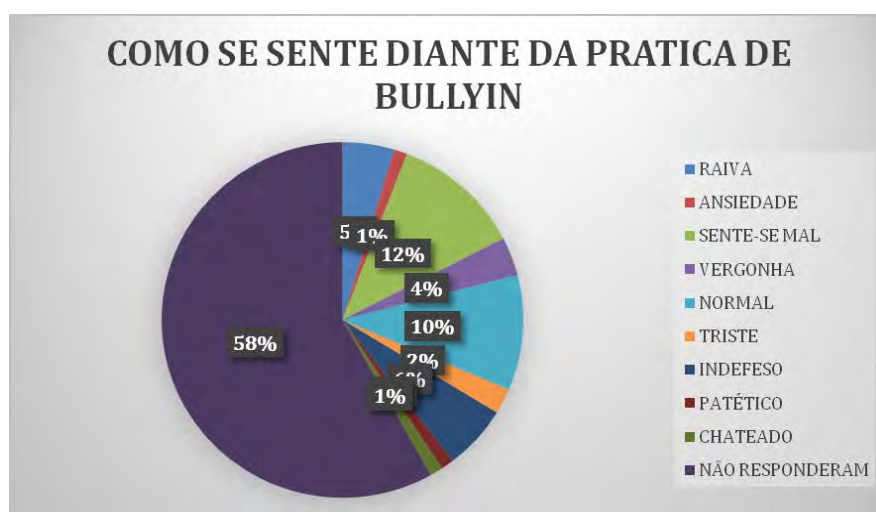
Figura 2 – Ilustração de “Ja Tomou Providências”



Fonte: Acervo da pesquisa.

O *bullying* pode gerar muitos problemas a quem é vítima do ato, para além buscamos saber como os alunos se sentiram diante da situação. Neste caso, a maioria não respondeu. Mas houve muitas marcações em diversos tipos de sentimentos, a maioria com 12% diz se sentir mal no geral, mas devemos considerar que também foram marcados outros tipos de situações, como normal. O que nos leva a reflexão de que isso pode estar tão inserido na vida destes indivíduos que acaba sendo normal certas atitudes vindas de outras pessoas, devido sua recorrência.

Figura 3 – Ilustração de “Como se sente diante da prática de *Bullying*”



Fonte: Acervo da pesquisa.

Partindo para as experiências de convivência entre os alunos, chegamos a dados de quase 100% quando perguntado sobre presenciar um ato de bullying. Onde 96% dos estudantes das turmas afirmam ter presenciado o ato e apenas 4% afirmam que não presenciaram. O que nos remete aos dados anteriores em que o segundo dado mais marcado em relação a situação de Bullying é normal, e isto pode ter influência deste grande índice de contato com a situação.

Buscando saber quais estes lugares onde presenciou atos de *bullying*, nos deparamos novamente com quase 100% das respostas a apenas um tipo de instituição. A escola, atingiu 91% das respostas, Ambiente familiar e rua atingiram 4% cada e 1% na internet. Além disso a maioria diz não ter conversado ou não costuma conversar com alguém sobre estar passando por isso. Percebemos como é fundamental trazer este diálogo para as escolas, pois é nela que está ainda muito enraizado o *bullying* e que está também sendo levado como algo normal, mas acaba prejudicando os alunos que necessitam de apoio para entender as situações e buscar ajuda para combater.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* é um tipo de violência que tem tomado grandes proporções na sociedade. A escola é o ambiente onde são encontrados os maiores índices, porém ainda se mostra ineficaz ao combate aos atos. O tema já foi bastante debatido em anos anteriores, mas que foi sendo deixado de lado ao modo que outras temáticas foram surgindo para debate no ambiente escolar e assim temas como *bullying* foram ficando em segundo plano, mas não por motivos de ter acabado.

A pesquisa ora apresentada, nos mostrou que o ambiente escolar continua sendo o grande propagador do *bullying*, e que muitas vezes está tão inserida no cotidiano que se torna algo normal para os alunos. Portanto, é necessário que a escola crie campanhas de combate, que traga palestras com profissionais que orientarão os alunos, família e profissionais da educação para que saibam as causas e consequências, mas também as propagações do *bullying* no ambiente escolar e que muitas vezes adocece os jovens que não veem apoio ou saída para a situação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o combate à intimidação sistemática. Presidência da República. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15>. Acesso em: 09 mar. 2024.

COSTA, Charline. **Atentados a escolas no Brasil:** reflexão e ações necessárias. Central de notícias Uninter, São Paulo, 28 abril, 2023. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/atentados-a-escolas-no-brasil-reflexao-e-acoes-necessarias> Acesso em: 10 mar, 2024.

DURKHEIM, E. “O que é fato social?” *In*: DURKHEIM, E. (Org.). **As Regras do Método Sociológico.** Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972. p. 1-4, 5, 8-11.

FANTE, Cleo. **Bullying:** das brincadeiras à violência. Rede Social Minha Terra, do EducaRede da Fundação Telefônica. 2016. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonica.org.br/noticias/bullying-das-brincadeiras-a-violencia/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas. 2. Ed, Campinas: Verus, 2005.

GOMES, P. B. Bullying: um desafio para nossas escolas. **Revista Querubim**, v. 14, n. 1, p. 1-11, 2011.

OLIVEIRA, Josi Rosa de; GOMES, Magda Altafini. Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. **Revista Educação por escrito – PUCRS**, v. 2, n. 2, jan., 2012.

REIS, F. R. H.; COSTA, D. I. Bullying: a ausência de enfrentamento e sua relação com a contemporaneidade. **Revista Imagem**, v. 1, n. 1, p. 8-16, 2011.

SAMPAIO, Roniel. **O que é anomia para Émile Durkheim.** Blog café com sociologia. São Paulo, 8 janeiro, 2018.

SENADO. **Lei 14.811 de 2024.** Sancionada lei que criminaliza bullying e amplia punição para crime contra criança. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/15/sancionada-lei-que-criminaliza-bullying-e-amplia-punicao-para-crime-contra-crianca>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SILVA, L. O.; Borges, B. S. Bullying nas escolas. **Direito & Realidade**, v. 6, n. 5, p.27-40, 2018.

VEJA. **Atirador de realengo sofria bullying no colégio, diz ex – colega**. Veja, Rio de Janeiro, 8 abril, 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CAPÍTULO 8

VISUALIZANDO A CIDADE: O USO DE FONTES DOCUMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO A PARTIR DE OFICINAS DO PIBID

Elisangela Silmara Aquino Silva
Fernanda Beatriz Nogueira Queiroga
Thiago Ferreira da Silva
Jefferson Fernandes de Aquino
Rosemere Olímpio de Santana
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-8

Resumo: O subprojeto de História do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) se constitui dentro do campo da História Local. Sendo assim, seu objetivo consiste em possibilitar que os alunos se identifiquem enquanto sujeitos históricos pertencentes ao local onde residem, incluindo a própria sala de aula. As oficinas elaboradas para a implementação do projeto temático foram pensadas e executadas na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, em Cajazeiras/PB, adequando-se à ótica da realidade escolar e de seus alunos. Visando ao processo de assimilação dos estudantes com os conceitos relacionados à História Local de Cajazeiras, sua memória, identidade e patrimônio, foram utilizadas fontes documentais que permitissem estabelecer a relação entre a cidade onde residem e seus próprios papéis enquanto agentes sociais pertencentes àquele espaço, promovendo reflexões acerca das mudanças e permanências que perpassam o local, abarcando as questões patrimoniais e as memórias que reverberam desses espaços. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva problematizar como as fontes históricas documentais, em seus diferentes tipos, com ênfase nos documentos escritos e fotográficos, possibilitam a constituição do saber histórico, tendo como campo de investigação metodológico as oficinas realizadas e como elas viabilizaram o reconhecimento das narrativas em torno da cidade e dos sujeitos pertencentes àquele espaço moldado por transformações, a partir da perspectiva das fontes documentais que compõem a História Local. Por conseguinte, para o embasamento teórico da pesquisa, utilizamos os conceitos referentes à História Local e suas contribuições para o campo histórico, dissertados por Lurdes (2015) e Cavalcanti

(2018), como forma de adentrar as possibilidades de abordagem histórica no que concerne ao campo local e que abarca a pluralidade da concepção relacionada ao conceito de História Local e seus respectivos desafios ao se trabalhar em sala de aula. Sob a ótica de Monteiro (2006), visa-se detalhar como as fontes visuais contribuem de forma metodológica para a compreensão e reflexão acerca da história da cidade. Por fim, pretende-se estabelecer a relação teórica e prática para a construção da educação histórica, partindo do que pressupõe Barca (2012) no tocante à aula-oficina.

Palavras-chave: PIBID; Fontes documentais; História local; Saber histórico.

INTRODUÇÃO

O PIBID é uma iniciativa que tem se destacado na transformação dos estudantes de licenciatura dentro do cenário educacional. Quando implementado na escola, o programa tem o objetivo de estreitar a conexão entre a teoria e a prática, tornando-se fundamental para o desenvolvimento profissional, visando contribuir para a formação de estudantes e docentes da educação básica, por meio do desenvolvimento de atividades didáticas e pedagógicas. Este tem essa função de inserir o licenciando em formação na instituição de ensino, possibilitando a troca de experiências dentro do ambiente escolar, fomentando a iniciação à docência, o diálogo e a reflexão na construção de práticas diante da realidade escolar.

Destarte, as ações desenvolvidas para o subprojeto de História permeiam o campo da História Local. Intitulado “História Local, Memória e Identidades”, objetivou promover ações que trouxessem à tona a cidade de Cajazeiras, na Paraíba, a partir dos lugares de fala e vivências dos estudantes e da escola. Dessa forma, buscamos trabalhar com o uso de fontes documentais e visuais na produção do saber histórico, possibilitando observar as formas variadas de registros que produzem memórias e estabelecem elementos de identidade do local a que pertencem e do seu entorno, fomentando a percepção dos alunos diante das transformações locais e sociais, mudanças, permanências e suas narrativas. Assim, objetivamos problematizar pontos da

cidade, reconhecendo, por meio das fontes, as memórias que ali se encontram, mediante a operacionalização dos conceitos utilizados.

Sendo assim, este artigo aborda o uso dos conceitos de História Local para melhor visualização da prática, tendo como embasamento teórico os historiadores Erinaldo Cavalcanti (2018) e Vilma de Lurdes (2015), que problematizam os diferentes sentidos atribuídos ao local, questionando o que se entende pelo termo, assim como apresentam experiências de ensino e refletem sobre objetivos pedagógicos, abordando como o ensino local pode ser mediado. Nesse sentido, também utilizamos a educadora Isabel Barca (2012), que defende a investigação em educação histórica e a inter-relação de teoria e prática em história, tornando possível que o aluno possa relacionar o passado, presente e futuro, tornando-o capaz de intervir de forma crítica nas questões do seu tempo, pois, para Barca (2012), a educação histórica “visa compreender as ideias de crianças e jovens na perspectiva, confirmada em vários estudos essencialmente qualitativos, de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, no que respeita à natureza do conhecimento histórico” (Barca, 2012, p. 39).

Além disso, fomentar a consciência histórica pode incluir o reconhecimento e a valorização da diversidade de perspectivas históricas, bem como a promoção da reflexão sobre as relações entre história, identidade e poder. Portanto, a definição de conhecimento histórico de Barca e a perspectiva de consciência histórica de Cerri estão interligadas, já que, segundo ele, “o conceito de consciência histórica é um dos mais importantes, pois é um conceito com alto poder conectivo, permite e legitima o estabelecimento de relações entre sujeitos, objetos e ideias que antes não se fazia” (Cerri, 2014, p. 376), uma vez que o conhecimento histórico é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica. Ambos os conceitos destacam a importância de uma compreensão crítica do passado e suas implicações para o presente e o futuro.

Para Isabel Barca (2012), “a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social” (Barca, 2012, p. 40). Assim, a narrativa histórica pode ser construída sob diversos enfoques e situações, já que os fatos podem ser interpretados de diversas formas.

Buscamos a valorização da História Local, a importância de seu conteúdo partindo das problemáticas locais onde estão inseridos os alunos, tendo em mente que não é apenas uma história pequena, como é elucidado por Erinaldo Cavalcanti, mas sabendo que a construção desse saber envolve questões inseridas tanto no âmbito global quanto local, indo além da mera descrição de eventos, contextualizando-se às realidades locais. A partir das relações entre história e as tomadas da vida cotidiana, tornou-se possível identificar elementos da consciência histórica de cada sujeito e, para isso, utilizamos as fontes documentais e visuais, compreendendo o ambiente social e a história local, possibilitando a construção do saber e a compreensão das mudanças ocorridas na dinâmica social do local.

Diante disso, utilizamos Charles Monteiro (2006) dentro dessa perspectiva visual, empregando sua contribuição para entender esse lugar de transformações e a necessidade de preservar documentações sobre a cidade, compreendendo seu percurso histórico e social, bem como o momento de registro da imagem, já que, em primeiro plano, este está relacionado à ocasião de produção e, em segundo, ao interesse de usos posteriores a ela, pois, como ele elucidou: “a fotografia em uma fototeca ou acervo iconográfico tem usos e significados muito diversos daqueles para os quais foi produzida pelo fotógrafo no passado, bem como a reutilização de imagens” (Monteiro, 2006, p. 13).

Sendo assim, as oficinas do PIBID foram realizadas na Escola Estadual Dom Moisés Coêlho, localizada no centro de Cajazeiras, no estado da Paraíba, sendo esta uma das escolas mais antigas da cidade. As atividades tiveram que ser adaptadas em detrimento das condições físicas da instituição¹. No mais, as atividades desenvolvidas foram implementadas na turma do 6º ano, durante o horário vespertino, abrangendo o 2º semestre de 2023.

¹ Em fevereiro de 2023, devido às fortes chuvas que atingiram a região e considerando que a instituição não tinha passado por processo de reforma desde 1996 – até aqui, só obras de manutenção – parte da estrutura de alpendre que liga as salas desabou, comprometendo o funcionamento integral da escola. Desde então, a escola, que atualmente funcionará numa estrutura modular, adotou o sistema de rodízio de turmas para atender integralmente aos estudantes da escola, salvo a EJA que funciona, em 2023, num espaço cedido por outra escola da rede estadual.

OS CONCEITOS EM PRÁTICA

De acordo com o historiador Erinaldo Cavalcanti (2018), ao invés de se tentar conceituar o termo História Local, limitando-o a uma definição única, seria mais propício que buscássemos entender o funcionamento da “dimensão local da História” (Cavalcanti, 2018, p. 286). Ou seja, o objetivo principal seria assimilar a sua configuração local, compreendendo a História Local enquanto um campo histórico que não se reduz a um acontecimento específico determinado por um espaço geográfico ou como resultado de um acontecimento da história nacional ou global (Cavalcanti, 2018, p. 286-287).

Diante disso, as oficinas propostas durante a execução do subprojeto de História do PIBID objetivaram contornar essa concepção de História Local como algo restrito a determinado espaço, buscando explorar a sua amplitude, enfatizando a figura do aluno enquanto agente que tem impacto sobre sua comunidade e nas transformações que nela ocorrem. Pois, como destaca a historiadora Vilma de Lurdes (2015) acerca da História Local,

É nessa esfera que se torna possível a articulação entre conhecimento e identidade social dos seus agentes que, ao mesmo tempo, se constroem e se expressam na dimensão do processo histórico, pois, são eles que fazem a história, através de suas ações e, ao mesmo tempo, produzem conhecimento na dimensão da ciência histórica (Lurdes, 2015, p. 42).

Assim, pode-se dizer que a constituição dessa História Local ocorre por meio da comunidade que a compõe, de seus dilemas, ações, realidades e memórias, sejam elas individuais ou coletivas, refletidas de forma abstrata e/ou concreta, como no caso dos patrimônios que perpetuam as cidades — em específico os de Cajazeiras-PB — e que, para além disso, estão presentes no bairro, na escola e na própria família. Destarte, as oficinas desenvolvidas no âmbito do PIBID buscaram desenvolver a percepção dos alunos no que concerne à História Local enquanto um campo plural.

Para tal, tendo em vista a realidade escolar e os propósitos preteridos no subprojeto, buscamos planejar as ações mantendo os objetivos específicos, que contemplam compreender as narrativas em torno da cidade e da escola, por

meio da perspectiva da História Local, as mudanças e permanências que ocorrem no meio social como resultado das necessidades da comunidade e de sua estrutura social.

Para além disso, a proposta histórica presente nas oficinas buscou refletir de modo crítico e político o modo como os alunos visualizam o lugar onde moram, por meio de fontes documentais, como fotografias, que refletissem as mudanças ocorridas, estando atreladas ao conhecimento histórico e à sua função investigativa, pois, como elucida Isabel Barca (2012):

Ousa-se afirmar que os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a educação histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado. A atitude investigativa, portanto, tem de estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social. Sem o desenvolvimento consistente de competências de compreensão epistemológica, a eficácia dos procedimentos investigativos ficará irremediavelmente comprometida (Barca, 2012, p. 38).

Logo, a cidade se desdobra enquanto uma produtora de conhecimento histórico, construída a partir de suas próprias tramas, que se relaciona por meio de processos que ocorrem em diferentes tempos históricos e espaços, proporcionando um objeto de pesquisa histórica que destaca as experiências sociais vivenciadas naqueles espaços. São questões como essas que possibilitam estabelecer a relação entre a historiografia local e a história da localidade, possibilitando um ensino de História que perpassa por caminhos que não se limitam às concepções geográficas de tempo e espaço (Toledo, 2010, p. 754).

O uso das fontes iconográficas no ensino de História proporciona a visualização desses processos de mudança e modernização, como eles podem ser vistos nas paisagens e observados nos patrimônios que outrora já foram residências familiares, pontos de encontro entre amigos, armazéns comerciais ou, como ainda permanecem sendo, por exemplo, a própria escola, que continua com a mesma estrutura desde a sua construção.

O modo como essas mudanças estruturais e físicas são vistas e compreendidas no dia a dia da cidade e de quem a habita permite que a História Local

esteja presente no cotidiano dos alunos. Quando eles têm contato com as fotografias, é feita uma leitura baseada em suas interpretações e perspectivas. Desse modo, novas perguntas são feitas e concepções são construídas, visto que a fotografia atua como “uma convenção e uma linguagem que é necessário conhecer e decifrar” (Monteiro, 2006, p. 12).

Charles Monteiro (2006) aponta que a aceleração do desenvolvimento urbano produz uma necessidade de guardar e gerenciar esses momentos de transformações. Para os habitantes e para a própria administração da cidade, é importante preservar essas memórias no intuito de se lembrar da cidade antes da modernização, assim como registrar todo o processo de urbanização da cidade. São essas lembranças, mantidas por meio das fotografias, que podemos utilizar como um recurso didático que permite a compreensão dessa História Local, da cidade como um espaço de transformações, que proporciona inquietações e até mesmo incômodo, porque também permite que se percebam as negligências que se instauraram no decorrer do tempo. E são fatores como esses que se tornam visíveis nas imagens, pois:

A fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, ele é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma etc. Em terceiro lugar, transforma o tridimensional em bidimensional, reduz a gama das cores e simula a profundidade do campo de visão (Monteiro, 2006, p. 12).

Não obstante, são essas reflexões e indagações que constituem, no âmbito da História Local, o “desenvolvimento de uma visão do homem situado como agente social, econômico, cultural e político da história, bem como a percepção da estrutura social encarada como a totalidade dos agentes humanos e não uma parcela destes [...]” (Lurdes, 2015, p. 43). E as análises resultantes das oficinas, em comparativo com o planejamento e a execução, demonstram que as fontes utilizadas durante a aplicação facilitaram essa percepção dos alunos, de visualizarem a si mesmos enquanto agentes socialmente atuantes, mediante o modo como elas foram trabalhadas em sala.

No caso das imagens fotográficas, buscamos levar as que evidenciassem as diferenças entre o passado e o presente, ruas que eles atravessam em

seus cotidianos, no caminho para a escola, patrimônios que eles conhecem, mas que não têm ideia das histórias que guardam. Por isso, buscamos trabalhar as fotografias e demais fontes documentais com o intuito de que os alunos conseguissem desenvolver a percepção da História Local enquanto algo macro, que pode ser encontrada em diferentes lugares de memória, que está em torno de singularidades próprias, que caracterizam o espaço em que eles estão inseridos e o que estar ali significa enquanto agentes que fazem parte da construção e formação da cidade.

Pensando nisso, o uso de fontes documentais não se limitou apenas às fotografias. Também foram utilizados fragmentos de jornais referentes à cidade de Cajazeiras durante o século XIX. Com o auxílio da Hemeroteca Digital, foi possível encontrar a primeira edição do “Almanak do Estado da Parahyba (PB)”, publicada em 1899, onde Cajazeiras é descrita como uma cidade com aproximadamente trezentas casas e quatro templos religiosos, além de conter um mercado municipal que ampara toda a cidade. Nesse sentido, de acordo com Vilma de Lurdes (2015), no que concerne ao papel do jornal enquanto fonte histórica, é ressaltado que:

Ocorre comumente, em se tratando das obras produzidas na perspectiva da história local, o predomínio de escritos circunstanciais de natureza biográfica, memorialística e jornalística que, na maioria das vezes, só dizem respeito aos membros dos segmentos sociais mais abastados e, quase sempre das camadas dirigentes, que dispunham de tempo, recursos financeiros, fontes documentais, e para quem se apregoava uma importância social que, por si só, se justificava (Lurdes, 2015, p. 66).

É necessário que o historiador, enquanto docente e pesquisador, evidencie esse recorte social em torno das narrativas do passado, mas que ainda predominam no presente, especificamente tratando-se da História Local, em que se tem um domínio de figuras detentoras de poderes e sobrenomes influentes, o que pode impulsionar o modo como as narrativas são propagadas e a sua repercussão, tanto nas fontes visuais quanto nas escritas.

No mais, o trabalho em torno dos fragmentos jornalísticos possibilitou o primeiro contato dos alunos com fontes físicas, captando a atenção deles e sua participação ativa, levantando questionamentos acerca da temática trabalhada.

Pois, como destaca Isabel Barca (2012), “em Educação Histórica a teoria é dinâmica, é na relação entre epistemologia e prática investigativa que ela ganha sentido e se afasta de especulação” (Barca, 2012, p. 41).

Desse modo, a Educação Histórica se constitui por meio da articulação entre a teoria e a prática, tornando imprescindível a construção de um planejamento que não se restrinja à aula expositiva dialogada, mas que busque utilizar as fontes documentais a partir de propostas que instiguem investigações, reflexões e indagações mediadas entre o docente e o discente, resultando, assim, na construção de um saber histórico que seja político e crítico.

A CIDADE COMO PROTAGONISTA

A história de uma cidade é algo bastante denso em detalhes e fatos que contam como se deu a sua trajetória e o seu desenvolvimento ao longo do tempo, juntamente com a forma como a população local reagiu a esse desenvolvimento urbano. Isso é possível perceber graças às fontes que carregam grande parte dessa história, como a fotografia e o jornal, citados anteriormente.

Para além disso, é comum nos depararmos com a perspectiva tradicionalista no entorno das cidades, marginalizando grupos sociais que também as edificam. Desse modo, ao trabalharmos esses espaços de memória em sala de aula, buscamos entender a consciência histórica que cada indivíduo atribui a partir da significância que ele concede, como afirma Isabel Barca (2012).

Uma fotografia do centro da cidade de Cajazeiras-PB, tirada há 50 anos, por exemplo, pode nos proporcionar uma ideia do comércio local, da arquitetura, das vestimentas dos habitantes, assim como de seus modos de vida à época, levantando um leque de detalhes e de problemáticas sobre aspectos sociais e culturais da cidade durante o seu processo de urbanização, que podem ser trabalhados em sala de aula.

Figura 1 – Praça Coração de Jesus, antiga Praça dos Carros (colorida posteriormente)



Fonte: Fatima Rolim – Fotos Antigas de Cajazeiras².

Com a imagem acima, mostrada em sala de aula, foi possível debater com os alunos, além dos aspectos mais visíveis — como as ruas de terra, o cemitério e a pouca presença de casas —, também as grandes mudanças de urbanização que a cidade sofreu em tão pouco tempo, já que o terreno ao lado do cemitério, antes afastado do centro urbano, hoje é o espaço onde se localiza a escola em que estudam, situada no centro da cidade.

Figura 2 – Foto da antiga formação urbana da Av. Padre Rolim



Fonte: Cajazeiras de Amor³.

2 Disponível em: <http://fatimarolim.blogspot.com.br/p/fotos-antigas-de-cajazeiras-e.html>. Acesso em: 07 jul. 2025.

3 Disponível em: <https://cajazeirasdeamor.com/2012/04>. Acesso em: 07 jul. 2025.

Figura 3 – Foto da Av. Padre Rolim com a Catedral em construção



Fonte: Cajazeiras Weebly⁴.

Ao trabalharmos com mais fontes imagéticas para analisarmos a história da cidade, apresentamos três imagens da Av. Padre Rolim, duas fotografadas há décadas e a última já na atualidade, para que os alunos pudessem perceber as principais mudanças e as permanências presentes nas três imagens. Os alunos apontaram, inicialmente, a diferença no tamanho da rua, a implementação de mais postes de iluminação, o aumento no número de lojas e, principalmente, a construção da catedral.

Mas, durante essas mudanças, os alunos também perceberam algumas permanências, como os casarões que ainda estão presentes, embora em situações precárias, sem cuidados que garantam a conservação desses edifícios, os quais representam uma importante passagem do processo de modernização e urbanização da cidade. A problematização desses aspectos fez com que os alunos desenvolvessem uma melhor interpretação da imagem, percebendo com mais clareza o processo de urbanização de Cajazeiras e os patrimônios da época que ainda subsistem, refletindo sobre como eles se destacam e se há ou não cuidado na preservação da memória desses locais. Isso torna a fotografia uma fonte importante para as pesquisas sobre História Local, memória e patrimônio histórico.

⁴ Disponível em: <https://cajazeiras.weebly.com/lugares>. Acesso em: 07 jul. 2025.

Diante das oficinas desenvolvidas, com as primeiras observações em sala de aula, vimos que os conceitos de História Local, memória e patrimônio são tratados de maneira bastante vaga por professores e alunos. Percebemos que não há muitos recursos na escola que proporcionem um estudo mais abrangente sobre esses temas. A autora Vilma de Lurdes (2015) comenta que:

O ensino de história local se apresenta na forma de matéria dirigida à memória e, às vezes, à imaginação, não levando em consideração qualquer outra propriedade intelectual do aluno e do próprio professor, apresentando-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, enaltecadora de personalidades históricas, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente (Lurdes, 2015, p. 106).

As oficinas do PIBID-História, ao abordarem os conceitos de “História Local, Memória e Identidade”, viabilizaram que temas pouco debatidos em sala de aula ganhassem mais visibilidade, com maior enfoque no conceito relacionado ao patrimônio e à sua memória, visto que a cidade possui diversas construções que representam parte de sua história e de seu desenvolvimento. Segundo o autor Ricardo Oriá (2014), no que se refere à importância patrimonial da cidade:

À primeira vista, quando se fala de patrimônio histórico, há uma imediata associação da palavra monumento e edifícios antigos. Assim, o senso comum relaciona a expressão de patrimônio histórico a prédios, monumentos e outras edificações de notável valor histórico-arquitetônico que, pelo seu caráter de excepcionalidade, devem ser preservados (Oriá, 2014, p. 130-131).

O esquecimento desses patrimônios acaba causando rupturas nas memórias dos habitantes, inclusive dos alunos, que, mesmo conhecendo a estrutura em si, desconhecem a importância e a história que esses monumentos carregam e como moldaram a cidade, contribuindo para o seu significado no presente.

Segundo Oriá (1998), “o patrimônio histórico-cultural se reveste de grande importância para o país por lidar com o substrato da memória, que, por sua vez, constitui elemento essencial para a construção da cidadania cultural” (Oriá, 1998, p. 138). Ao trazermos à tona em sala de aula, por meio de diversas fontes,

mas principalmente das imagéticas, um “pedaço congelado” desse passado, é possível trabalharmos e problematizarmos o impacto que esse esquecimento da história dos patrimônios pode causar nas próximas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, as oficinas aplicadas durante a execução do PIBID-História, atreladas ao conhecimento adquirido na universidade, proporcionaram compreender a importância do papel docente em sala de aula ao tratar de temas que não são corriqueiros naquele espaço, mas que fazem parte da formação de sujeitos, transformando-os e influenciando-os, demonstrando que é possível alcançá-los por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das observações realizadas com a turma e nas reuniões de planejamento, em que discutimos e tivemos a oportunidade de visualizar as possibilidades de ensino para a turma, dentro da realidade cabível a eles, elaboramos planos de aula que realmente operacionalizassem a atividade discente. Dessa forma, foi possível problematizar questões políticas e sociais através da abordagem dos conceitos de identidade, memória e patrimônio, apresentando lugares de memória e seus rastros deixados durante momentos de efervescência do crescimento da cidade e de seus processos de transformação urbana ainda no século XX, aprendendo sobre a História Local para além de um espaço delimitado geograficamente. Buscamos fazer uso de metodologias que tornassem a aula mais lúdica e participativa, recorrendo às fontes documentais — dentre elas, fotografias de pontos importantes da cidade e de seus patrimônios —, bem como a fragmentos de jornais.

Além de dinâmicas que promovessem a aprendizagem dos alunos, conectando suas memórias a pontos da cidade que ocupam um espaço e refletem um resquício do passado de crescimento social, político e cultural que precisa ser lembrado e preservado. Assim, as fontes visuais foram de fundamental importância para promover uma aula mais crítica, pois:

No universo do conhecimento histórico acadêmico observamos, por exemplo, que as imagens se tornam fontes para a produção do saber histórico das sociedades e possibilitam outras formas de presença do passado no presente que permitem aumentar nossos espaços de experiência. Ferramenta fundamental para a integração entre conhecimento acadêmico e

escolar. Neste aspecto, é possível visualizar quais as perspectivas para se trabalhar o saber histórico através de metodologias diversas (Silva; Silva, 2020, p. 6).

Para isso, utilizando imagens da cidade de Cajazeiras no passado, datadas entre as décadas de 1930 e 1950, os alunos conseguiram identificar, por meio de uma atividade similar a um jogo dos sete erros, as transformações ocorridas na cidade onde vivem e nos caminhos que percorrem diariamente. Não obstante, o trabalho com fotografias exigiu a realização de uma seleção criteriosa de imagens, baseada nos questionamentos que deveriam ser respondidos no decorrer do desenvolvimento da oficina: a finalidade, o espaço temporal que se pretendia abordar, os temas históricos que se relacionariam com aquelas imagens e as técnicas utilizadas.

Nesse sentido, as imagens fotográficas utilizadas enquanto recurso visual possibilitaram que os alunos realizassem interpretações a partir de suas concepções prévias, inicialmente analisando as fotos com o intuito de se localizarem naquele espaço, articulando o passado e o presente, o que permaneceu e o que deixou de existir na realidade que aquela imagem representava. Os alunos visualizaram como era constituído o ambiente em torno da escola antes de sua existência, percebendo a sua fragmentação no decorrer dos anos. Tal percepção se mostrou visível aos discentes, que relacionaram aquela leitura não apenas com a história da escola, mas também com a história da própria cidade, resultando em questionamentos voltados para quem foi o bispo Dom Moisés Coêlho, qual seu papel na construção da cidade de Cajazeiras e o que levou a uma escola ser batizada com seu nome. Com isso, ao visualizar a história da cidade através de imagens e demais fontes, os alunos não apenas adquiriram conhecimento histórico, patrimonial e cultural, mas também desenvolveram uma visão mais profunda sobre o ambiente social em que se encontram e vivem, de modo que possam ser mais participativos na conservação dos patrimônios de sua cidade e, conseqüentemente, de sua memória.

Ademais, a experiência de adentrar a sala de aula por meio do PIBID possibilitou conhecer o ambiente escolar, suas demandas e desafios frente à estrutura da escola, destacando a importância do planejamento anterior à execução das atividades, da abordagem de conteúdos e seus conceitos. Enquanto pesquisadores e professores em formação, o programa possibilitou trabalhar a

percepção dos alunos, fazendo-os perceber que são sujeitos históricos envolvidos em constantes transformações sociais.

Por fim, o desafio de desmistificar o ensino em torno da História Local, até então restrita, em ideia geral, a uma “história pequena”, possibilitou compreender a amplitude do termo não apenas como conceito, mas enquanto um campo historiográfico que abrange valores sociais, culturais e políticos diversos, permanecendo como um amplo arcabouço a ser explorado e pesquisado.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 2, 2012.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.

DE BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

E MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. Editora da UFPB, 2015.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS (UCS)**, s. v., s. n., 2006.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. **O saber histórico na sala de aula**, v. 12, p. 128-148, 1998.

SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luís Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**, v. 12, n. 2, p. 369-391, 2014.

SANTOS, Adalberto Silva. **Patrimônio e memória: da imposição de identidades à potencialização de atos coletivos**. S. l., s. e., 2012.

SILVA, Greiferson Bondim da; SILVA, Carmelo Souza da. História, Imagem e Narrativa: Um Estudo sobre o Uso de Fontes Visuais na Produção do Saber Histórico Escolar. VI Congresso Nacional de Educação, online, 2020. In: **Anais do [...]**, online, 2020.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, p. 743-758, 2010.

CAPÍTULO 9

RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBID SOCIOLOGIA: JORNADA DE DESCOBERTAS – A VISITA À UFCG E SUAS REFLEXÕES NO CAMINHO DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ PINHEIRO PARA O ENEM

Tânia Régia F. de Oliveira
Valberlandia Virgulino de Souza
David Rafael Dantas Bezerra
Fernando Silva Santos
João Paulo Cavalcanti

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-9

Resumo: Uma das experiências construídas no Programa PIBID/Subprojeto Sociologia foi trazer os alunos da Escola Estadual José Pinheiro à UFCG apresentando o espaço físico, como uma das estratégias de estímulo à realização do ENEM, para, num futuro próximo, poderem adentrar à instituição iniciando assim sua formação profissional. Antes demonstravam desinteresse tanto em relação à disciplina de Sociologia quanto ao ensino superior. A ideia de ingressar na universidade parecia distante e inacessível, alimentando medos e incertezas, especialmente sobre os custos envolvidos. Essa percepção, nos leva a refletir sobre a interpretação de Bourdieu com relação à escola e à educação. Segundo o autor, a educação, da forma como está institucionalizada, reproduz e legitima as desigualdades sociais. A escola, na sua perspectiva, não seria uma instituição imparcial, que seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Contudo, a ideia de que a universidade não é para todos, mudou drasticamente após abordagens feitas durante as aulas de Sociologia, sobre as possibilidades oferecidas pelo ensino superior por essa interação. A visita proporcionou aos alunos da escola uma visão prática e inspiradora do ambiente escolar. Ao retornarem à sala de aula, eles demonstraram um novo entusiasmo, adotando uma abordagem mais crítica e participativa. A visita foi facilitada por acadêmicos, provenientes de escolas da rede pública que na prática já vivenciam essas possibilidades, a mesma desfaz mitos e equívocos

sobre a universidade, demonstrando que o ensino superior não é inacessível. Este trabalho tem como viés metodológico um relato de experiência com base na vivência no PIBID de Sociologia.

Palavras-chave: PIBID; ENEM; Visita à universidade; Ensino.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos um relato de experiência vivenciado no programa de iniciação à docência - PIBID e reproduzido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Pinheiro, localizada na rua Praça Joana Darc Ferreira De Arruda 937 - José Pinheiro em Campina Grande na Paraíba. O objetivo principal, é mostrar a desmistificação da desconfiança dos alunos quanto ao futuro na perspectiva do ensino superior veiculado na UFCG. Através das reuniões de planejamento do PIBID, foi proposto mobilizar os alunos para uma visita a UFCG, levando em consideração, os debates trazidos pelos pibidianos e supervisores, os quais apresentavam preocupação em relação ao interesse dos alunos em realizar o ENEM.

Diante de diversos fatores, percebeu-se que existia uma certa desconfiança que levava os jovens a imaginarem que o ensino superior seria uma realidade distante para eles, moradores de um bairro periférico. Ao longo das aulas de sociologia na Escola José Pinheiro, um panorama desolador se desenha: salas vazias, alunos apáticos e um clima geral de desinteresse. Muitos deles almejavam apenas concluir o ensino médio para obterem um emprego formal, muitas vezes já destacado por diversas empresas, como Alpargatas, Tess, entre outras, que, por sua vez, têm facilidade em recrutar esses jovens em busca de estabilidade financeira. Outros afirmam que pretendem ajudar seus pais em seus negócios ou abrir os próprios comércios. No entanto, muitos acabam frustrados por não conseguirem essa estabilidade e acabam se envolvendo em outras atividades que têm impactos negativos de diversas formas.

Partindo desta perspectiva, os pibidianos mobilizaram-se e começaram a expor nas aulas, juntamente com os professores supervisores, as realidades

dentro do âmbito acadêmico da instituição superior, neste caso, a UFCG. Mostraram que há possibilidades além de sua realidade, que o ensino superior é viável por meio do ENEM, e que estaríamos juntos para contribuir de diversas formas para que esse desejo seja efetivado. Após diversas reuniões, organizamos esse momento, no qual a maioria dos alunos compareceu e ficou impressionada com as informações fornecidas ao longo do percurso pelos diferentes blocos. Alunos dos cursos compartilharam detalhes sobre suas áreas de estudo, discutiram sobre o mercado de trabalho, destacando um leque de oportunidades, e responderam a perguntas, esclarecendo dúvidas dos participantes em diversas ocasiões.

DESENVOLVIMENTO

O Programa PIBID – Subprojeto Sociologia e a Ideia da Visita

O programa de iniciação à docência - PIBID tem como objetivo gerar interação entre universidade e escola, assim como influenciar e mostrar as perspectivas do acadêmico de licenciatura no âmbito educacional da sala de aula. O programa está vinculado ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e desenvolvido no Subprojeto de Sociologia.

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (Brasil, 2018, n. p.).

Partindo desse pressuposto percebe-se que há uma interligação entre o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e as ideias de Antonio Gramsci em “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” é evidente quando consideramos o papel dos futuros professores como intelectuais orgânicos em formação. O PIBID, ao proporcionar aos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) a oportunidade de vivenciar a prática docente nas escolas públicas, está contribuindo para a formação desses futuros

intelectuais. Assim como Gramsci destaca a importância dos intelectuais na organização e disseminação do conhecimento, o PIBID busca antecipar o vínculo entre os futuros mestres (estudantes de licenciatura) e as salas de aula da rede pública. Esse programa não apenas promove a interação entre universidade e escola, mas também busca influenciar a perspectiva dos acadêmicos de licenciatura no âmbito educacional da sala de aula.

Ao oferecer bolsas de iniciação à docência e incentivar o comprometimento futuro dos graduados com o exercício do magistério na rede pública, o PIBID está alinhado com a visão de Gramsci sobre a importância dos intelectuais comprometidos com a transformação social. O programa funciona como uma ponte entre a educação superior, representada pelas licenciaturas, e a realidade das escolas públicas, contribuindo para a formação de professores que não apenas ensinam conteúdos, mas também são agentes ativos na construção de uma consciência crítica e na transformação das estruturas sociais. Dessa forma, o PIBID, ao promover a integração entre teoria e prática, está alinhado com a perspectiva gramsciana de que a educação desempenha um papel crucial na formação de intelectuais capazes de influenciar e transformar as estruturas sociais existentes. Esse programa representa uma iniciativa concreta para moldar a atuação dos futuros professores como agentes ativos na organização e disseminação do conhecimento, contribuindo para uma educação mais crítica e engajada.

Esse pensamento também reflete nas ideias das obras de Bourdieu: “A Distinção: Crítica Social do Julgamento” e “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, Bourdieu aborda a ideia de que a educação superior pode ser vista como um espaço onde os jovens têm a oportunidade de adquirir capital cultural e social, permitindo-lhes transcender suas origens sociais. Ele explora como o sistema educacional pode reproduzir as desigualdades sociais, mas também como a educação superior pode servir como um campo de possibilidades para a mobilidade social.

Bourdieu destaca como as instituições de ensino, especialmente a educação superior, podem reproduzir e legitimar as desigualdades existentes na sociedade. Ele observa que os estudantes provenientes de meios sociais mais

privilegiados têm acesso a um capital cultural mais amplo e, portanto, estão mais bem equipados para ter sucesso no sistema educacional. Isso pode resultar em uma reprodução das hierarquias sociais, onde aqueles que já têm capital cultural significativo têm mais facilidade em acumular ainda mais capital cultural através da educação. Entretanto, Bourdieu também sugere que a educação superior pode ser um espaço de resistência e mobilidade social para alguns indivíduos. Aqueles que conseguem adquirir capital cultural por meio da educação têm a possibilidade de transcender suas origens sociais, desafiando as estruturas de poder estabelecidas e buscando uma ascensão social.

A VISITA À UFCG E O ENTUSIASMO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Após a visita à UFCG o entusiasmo foi perceptível nas aulas de Sociologia, onde refletem diretamente as ideias de Antonio Gramsci, Anthony Giddens e Pierre Bourdieu sobre a educação como um meio de transformação social.

Gramsci destaca a educação como crucial para formar uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas sociais dominantes. A visita à UFCG, como uma instituição de ensino superior, representa uma oportunidade para os estudantes vivenciarem um ambiente propício ao desenvolvimento dessa compreensão crítica. Isso está em consonância com as ideias de Giddens, que enfatiza a importância da educação, especialmente do ensino superior, como fundamental para a modernização e mudança social. A universidade se torna um espaço onde os indivíduos podem adquirir conhecimento especializado, habilidades e status social, conforme apontado por Giddens, preparando-se para lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Dessa forma, as aulas de Sociologia representam experiências que, de acordo com Gramsci e Giddens, contribuem para a formação de uma consciência crítica e para o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma participação mais ativa na sociedade moderna. Essas experiências educacionais oferecem oportunidades para os estudantes transcenderem suas origens sociais, adquirindo conhecimentos e habilidades que os capacitam a desafiar normas e buscar mudanças significativas nas estruturas sociais existentes.

Embora a ênfase de Giddens não esteja especificamente na educação, suas ideias sobre modernidade, mudança social e globalização frequentemente enfatizam a importância da educação como um meio pelo qual os indivíduos podem adquirir habilidades e conhecimentos que transcendem suas origens sociais, permitindo-lhes participar mais ativamente na sociedade moderna.

Essa concepção também é enfatizada por Bourdieu ele oferece uma visão complexa sobre a educação superior, destacando tanto sua função na reprodução das desigualdades quanto seu potencial como um meio de mobilidade social para os indivíduos que conseguem acessá-la e se apropriar de seu capital cultural.

Pierre Bourdieu enfatiza a importância da aquisição do capital social e cultural para os jovens como forma de combater as desigualdades sociais existentes. Para ele, o capital social e cultural é crucial para que os jovens possam se posicionar de maneira mais igualitária no contexto social e econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual José Pinheiro, em Campina Grande, Paraíba, destaca de maneira contundente os resultados alcançados na superação das dúvidas e apreensões dos alunos em relação ao ensino superior, notadamente à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A visita à UFCG, promovida pelo PIBID, desempenhou um papel crucial na mudança da perspectiva dos alunos sobre o ensino superior. O propósito de evidenciar que o acesso à universidade, por meio do ENEM, é uma realidade tangível foi plenamente alcançado. O entusiasmo observado nas aulas de Sociologia após a visita reflete positivamente na formação de uma consciência crítica e na ampliação das visões de futuro dos estudantes.

Má consciência crítica e na ampliação das visões de futuro dos estudantes. A conexão entre o PIBID e as ideias de Antonio Gramsci sobre intelectuais orgânicos em formação sublinha a relevância do programa na preparação de professores comprometidos com a transformação social. Ao antecipar o víncu-

lo entre futuros mestres e as salas de aula da rede pública, o PIBID efetiva uma integração entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais, conforme preconizado por Gramsci.

Além disso, a relação entre a visita à UFCG e as aulas de Sociologia reflete as ideias de Gramsci e Giddens sobre a educação como um meio de transformação social. A universidade é apresentada como um espaço onde os estudantes podem adquirir conhecimento especializado, desenvolver habilidades e se preparar para os desafios da sociedade contemporânea.

Essa experiência revelou o interesse genuíno dos alunos em explorar oportunidades e superar seus medos anteriores. A transformação da perspectiva dos alunos, de desinteresse para entusiasmo, representa uma mudança significativa na maneira como encaram a educação superior.

Dessa forma, a vivência do PIBID na Escola Estadual José Pinheiro ressalta que iniciativas que integram teoria e prática, como visitas a instituições de ensino superior, têm o potencial de desmistificar concepções limitadas sobre o ensino superior e inspirar os alunos a vislumbrar possibilidades além de suas realidades imediatas. A construção de uma consciência crítica e a ampliação das perspectivas dos estudantes são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva, engajada e transformadora.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: 2018.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade** /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. - São. Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

CAPÍTULO 10

A DINAMIZAÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA CONSTRUÍDA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID EM ESCOLAS DO CARIRI PARAIBANO

Ana Vitória Cândido da Costa

Cássia de Melo Assis

Dalvan Ferreira da Silva

Eduarda Simone França do Nascimento

Maria Beatriz Alves de Lima

Maria Alcilene Vitória Batista Aires

Maria Helena Costa Carvalho de Araujo Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-A

Resumo: Neste trabalho, refletimos sobre os efeitos da dinamização das aulas de Sociologia no ensino médio, utilizando experiências do PIBID de Sociologia UFCG/CDSA em duas escolas estaduais: ECIT Jornalista José Leal Ramos, em São João do Cariri-PB, e ECIT Francisco de Assis Gonzaga, na Prata-PB. Dewey, Kolb e Piaget embasam a análise das interações e experiências, evidenciando a eficácia de métodos práticos e participativos. Relatos empíricos ratificam que a educação dinâmica favorece a aprendizagem, tornando-a mais fluida e produtiva, especialmente em um contexto de Escolas Cidadãs Integrais. A análise conclui que a dinamização das aulas torna o processo formativo dos jovens mais ameno e consistente.

Palavras-chave: Ensino de sociologia; Dinamização; Interação; PIBID; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Sociologia emergiu como uma ciência humana importante para a compreensão das complexas mudanças sociais e culturais. Sua inclusão na educação como disciplina tem um papel relevante para os alunos. Freitas e

França (2016) enfatizam o fato de a Sociologia proporcionar significativamente um processo de reflexão crítica a respeito da sociedade. Entretanto, via de regra, o primeiro contato dos alunos com conceitos, teorias e autores das Ciências Sociais ocorre no ensino médio, gerando estranhamento e dificuldades. Portanto, a inserção de novas metodologias nas aulas dessa disciplina é importante para torná-la mais dinâmica, atrativa e de fácil entendimento para os alunos.

Todavia, dinamizar as aulas de Sociologia não é uma tarefa fácil. O desafio consiste em superar a abstração teórica e fazer conexões significativas com a realidade cotidiana dos estudantes. A complexidade dos temas estudados pela Sociologia muitas vezes os faz parecerem distantes para os jovens e exige abordagens pedagógicas inovadoras, para que, assim, o aluno possa enxergar uma conexão da teoria com a realidade habitual. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma ferramenta promissora para proporcionar experiências enriquecedoras para a formação dos futuros docentes. Tais experiências fomentam o desenvolvimento tanto dos pibidianos (sejam bolsistas ou voluntários) quanto dos professores supervisores da disciplina de Sociologia.

O PIBID é um estímulo para a melhoria do ensino, pois permite uma aproximação dos futuros professores em relação à realidade educacional. A experiência adquirida por meio deste programa não só proporciona aos graduandos uma experimentação teórica e prática, mas também oferece um espaço adequado para testar novas táticas de ensino nas salas de aula, principalmente estratégias mais dinâmicas. Em síntese, o PIBID é:

Uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Capes, 2013, n. p.).

O objetivo do presente trabalho é, portanto, explorar perspectivas baseadas em experiências dos graduandos que participam do PIBID de Sociologia, do Campus Sumé da Universidade Federal de Campina Grande. Para

analisar a contribuição deste programa para a dinâmica de sala de aula na escola-campo e os consequentes ganhos no processo de aprendizagem dos alunos, procuramos identificar práticas pedagógicas que consideramos mais exitosas nas regências dos pibidianos que assinam este trabalho. Nosso trabalho é, portanto, um relato de experiências, no qual os pibidianos discorrem sobre a realização de regências em sala de aula em duas Escolas Cidades Integradas Técnicas (ECIT), durante os meses de agosto e setembro de 2023, sendo a primeira a ECIT Francisco de Assis Gonzaga, localizada no município da Prata-PB, e a segunda, a ECIT Jornalista José Leal Ramos, localizada no município de São João do Cariri-PB.

FUNDAMENTAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PRÁTICA

A educação prática, ou aprendizagem experiencial, foi contextualizada por Dewey (1932 *apud* Moreira, 1990), que enfatizou a necessidade de integrar experiências do mundo real para promover a aquisição profunda do conhecimento. Nessa perspectiva, o autor discute a importância da aplicação prática no processo educacional, pois, no geral, os estudantes não conseguem compreender e desenvolver, de forma autônoma, as habilidades cognitivas apenas em aulas de caráter teórico.

Também sob essa perspectiva, Piaget (1970 *apud* Varela; Barbosa; Farias, 2014) enfatizou a necessidade da promoção das atividades práticas para o desenvolvimento cognitivo e ressalta enfaticamente a importância da construção do conhecimento por meio de atividades nas quais os indivíduos participam ativamente do processo.

Por sua vez, Kolb (1984 *apud* Pimentel, 2007), a partir de sua perspectiva acerca da aprendizagem experiencial, complementa as ideias dos autores citados anteriormente, fornecendo uma estrutura que enfatiza a ordem sequencial de experiência, reflexão, conceituação e experimentação como elementos essenciais de uma aprendizagem eficaz. Kolb ampliou a compreensão de Dewey e Piaget ao fornecer uma estrutura sistemática para aplicação prática no processo de aprendizagem, mas, ainda assim, enfatiza a relevância da experiência prática de ensino.

Essas teorias convergem no que diz respeito à associação entre teoria e prática e permitem uma compreensão mais holística e significativa acerca da importância da aplicação de uma educação prática. A sinergia de Dewey, Piaget e Kolb estabelece uma base sólida para a compreensão do importante papel da experiência prática na educação, para além da transferência de conhecimento puramente teórico.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Durante o período de junho a agosto, foi incumbida aos integrantes do PIBID Ciências Sociais - Sumé (UFCG) a responsabilidade de efetivar observações, em duplas ou trios, nas aulas de Sociologia da ECIT Jornalista José Leal Ramos e da ECIT Francisco de Assis Gonzaga. Esse primeiro contato com a sala de aula tinha a finalidade basilar de promover novas experiências e perspectivas no que se refere à realidade acadêmica do ensino médio e, sobretudo, à realidade do professor de Sociologia. Posteriormente, entre julho e setembro, iniciou-se o período de preparação para as regências, momento em que cabia aos pibidianos dedicarem-se a estudar, planejar e aplicar aulas simuladas para os demais pibidianos e para a coordenadora de área. A partir daí, passaram a ocorrer as regências em sala de aula, ofertadas, respectivamente, pelos trios que já tinham passado pelas simulações. As regências, assim, foram estratégica e cuidadosamente planejadas, e nelas foram utilizadas diferentes metodologias de ensino. Neste trabalho, vamos nos dedicar à análise das aulas, tendo como foco a apresentação das estratégias para a dinamização do ensino, seja em aulas expositivas e dialogadas, seja naquelas baseadas em jogos e/ou desafios.

A busca por estratégias que estimulem o engajamento dos estudantes possibilitou aos integrantes do PIBID a construção de uma perspectiva reflexivo-crítica acerca das metodologias educativas. Isso porque a execução das aulas puramente expositivas, em contraste com a realização das aulas dinâmicas, foi uma forma de tentar driblar fatores presentes no espaço escolar que são potencialmente capazes de atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem e que são mais evidentes em aulas menos práticas: o cansaço, o desinteresse e

a falta de participação. Tais fatores configuram-se como desafios persistentes no processo de construção do conhecimento. Diante disso, o PIBID, a fim de transcender tais desafios, promoveu aulas fundamentadas em uma base mais prática e dinâmica para algumas turmas do ensino médio da ECIT Jornalista José Leal e da ECIT Francisco de Assis Gonzaga. Assim, nos tópicos a seguir, relatamos a experiência de dois grupos que desenvolveram jogos didáticos para o ensino de Sociologia e, nos tópicos posteriores a estes mencionados, apresentamos as estratégias de dinamização de grupos que optaram por aulas expositivas e dialogadas.

DINAMIZANDO O ENSINO A PARTIR DE JOGOS DIDÁTICOS

Segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2006), os jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial no processo educacional, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e estimulando a expressão criativa dos alunos. Dentro do contexto da disciplina de Sociologia, conforme apontado por Nascimento (2020), a utilização de jogos didáticos emerge como uma estratégia potencial para facilitar o ensino e a aprendizagem, uma vez que promove a criatividade, o desenvolvimento de percepções, o senso de iniciativa e o pensamento crítico. Dessa forma, percebe-se que essa abordagem não só enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também promove uma construção significativa do conhecimento.

RELATO 1 – DA EXPOSIÇÃO TEÓRICA AO QUIZ SOCIOLÓGICO

O primeiro trio de pibidianos (composto por Ana Vitória Cândido da Costa – Bolsista PIBID, em parceria com os bolsistas Alisson Lima da Silva e Nicaele Maciel Batista), ao finalizar o período de preparação, foi designado para efetivar as regências na escola ECIT Francisco de Assis, no 3º ano. A primeira aula foi realizada a partir da exposição dos conceitos centrais de Max Weber, mediante apresentação de slides, com o intuito de fazer com que os alunos compreendessem as principais ideias e concepções do sociólogo e

como Weber contribuiu, e ainda contribui, para a Sociologia, o que o torna um dos clássicos dessa ciência. Weber foi o tema central da aula porque a professora efetiva, em outro momento, já havia discutido sobre Karl Marx e Émile Durkheim com a turma. Assim, durante esta aula, debates e questões foram estimulados, na tentativa de incentivar algum tipo de interação; no entanto, foi perceptível a falta de engajamento, o desinteresse e até o cansaço dos alunos. Tais fatores surgiram como um grande desafio, posto que implicaram em uma aula monótona, sem qualquer sinal de que os alunos estavam conseguindo absorver o conteúdo.

Em contrapartida, na segunda aula, optamos por fazer algo diferente: resolvemos utilizar um quiz. Nele, exploramos os clássicos da Sociologia, cuja temática correspondia ao conteúdo trabalhado na aula anterior. O quiz foi estrategicamente elaborado para abordar os conceitos-chave dos três sociólogos (Marx, Weber e Durkheim), com o intuito de incentivar a participação direta dos alunos na construção e aplicação desses conhecimentos. Ao detectarmos uma mudança significativa na participação dos alunos, percebemos que a dinâmica não apenas quebrou a monotonia, mas também despertou entusiasmo, tornando o aprendizado mais leve e eficaz. Os alunos ficaram evidentemente envolvidos na aula, participaram e foram estimulados a refletir sobre as discussões anteriores para que pudessem responder às questões.

RELATO 2 – DA EXPOSIÇÃO TEÓRICA AO JOGO DA MEMÓRIA

O segundo trio de pibidianos (composto por Eduarda Simone França – Bolsista PIBID, em parceria com os bolsistas Ana Vivian de Sousa Oliveira e Igor Alves de Oliveira) recebeu o compromisso de ministrar as regências na escola ECIT Jornalista José Leal Ramos, localizada na cidade de São João do Cariri-PB, nas turmas de 1º ano “A” e “B”, simultaneamente. Na primeira aula, ministramos uma aula sobre os clássicos da Sociologia (Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim). A proposta da aula era uma revisão sobre os principais conteúdos já vistos por eles ao longo do bimestre. Foram utilizados slides para apresentação e uma atividade rápida de múltipla escolha ao final da aula. Ao

longo da aula, foi nítida a pouca interação dos alunos, posto que não houve sequer um diálogo, o que tornou a aula entediante e pouco interativa.

Na segunda aula, foi aplicado o “Jogo da Memória Sociológico”, elaborado pelo próprio grupo, como uma extensão da aula teórica sobre os clássicos da Sociologia (Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim). O jogo consistia em encontrar pares de cartas contendo imagens dos clássicos e perguntas relacionadas às suas teorias. Os alunos foram incentivados a responder corretamente para acumular pontos. Observou-se uma maior interação dos alunos, bem como um evidente entusiasmo e competitividade durante o jogo, o que promoveu o exercício de sua memória e a revisão dos conhecimentos teóricos previamente abordados. Este método permitiu avaliar e revisar os temas discutidos de forma mais dinâmica, proporcionando uma experiência de aprendizado diferenciada do habitual, na qual os alunos puderam interagir entre si e com os professores.

EXPERIÊNCIAS DE DINAMIZAÇÃO DO ENSINO EM AULAS EXPOSITIVAS E DIALOGADAS

Nas regências efetivadas pelos participantes do PIBID de Sociologia, do Campus Sumé da Universidade Federal de Campina Grande, houve aplicações de diferentes metodologias de ensino, das quais destacamos aqui a realização de aulas expositivas e dialogadas. Isto é, no tocante à efetivação das regências, foram promovidas aulas eminentemente teóricas para as turmas do ensino médio, neste caso, da ECIT Jornalista José Leal. Em vista disso, a seguir serão apresentados relatos acerca das experiências e observações dos pibidianos no que se refere ao seu desempenho em relação às aulas pautadas na exposição de material e no diálogo.

RELATO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DE EXEMPLOS CONTEMPORÂNEOS

O terceiro grupo de pibidianos (composto por Cássia de Melo Assis – Bolsista PIBID, em parceria com o bolsista Gabriel Bernado Santos), durante as regências na escola ECIT Jornalista José Leal Ramos para as turmas do 2º ano “A” e “B”, adotou uma abordagem que combinava exposição de slides e

diálogos para discutir os temas “Estado, Política e Cidadania”. Ao tratar de Estado e Política, a relação entre teoria e exemplos práticos e contextualizados revelou-se essencial para a compreensão dos alunos, como evidenciado ao relacionar os ensinamentos de Nicolau Maquiavel com o conflito entre Ucrânia e Rússia. Por outro lado, na aula sobre Cidadania, a participação dos alunos foi mais ativa devido à simplicidade do tema e ao esforço do grupo em vincular a teoria à realidade, ressaltando a importância de relacionar os conceitos abordados com a vida dos estudantes para uma melhor absorção do conteúdo.

O caso destaca a necessidade de incorporar exemplos contextualizados para aumentar o engajamento dos alunos e facilitar a compreensão do conteúdo, independentemente do tema abordado. A relação entre teoria e prática emergiu como uma estratégia eficaz para promover uma aprendizagem mais significativa, evidenciando que, quanto mais dinâmica e prática for a aula, mais fácil será a absorção do conteúdo. Assim, a interação entre conceitos teóricos e exemplos do mundo real não apenas fortalece a compreensão dos alunos, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais estimulante e envolvente.

RELATO 4 – DESAFIOS FUTUROS PARA ATIVIDADES COM GRUPOS HETEROGÊNEOS

O quarto trio de pibidianos (composto pelo voluntário PIBID Dalvan Ferreira da Silva e pela bolsista Maria Beatriz Alves de Lima, em parceria com a bolsista PIBID Amanda Teixeira da Silva), foi designado para realizar regências nas turmas de 3º ano da ECIT Jornalista José Leal Ramos. Foram regidas duas aulas consecutivas cujos conteúdos foram exibidos única e exclusivamente de forma expositiva (mediante apresentação de slides) e dialogada por meio de questões em sala de aula. Na ocasião, foram abordadas, categoricamente, as desigualdades sociais, das quais se destacaram as desigualdades raciais e de gênero. Tais temas compunham o planejamento bimestral da professora efetiva, referente às turmas de 3º ano “A” e “B”.

Utilizamos slides elaborados pelos participantes do PIBID como recurso didático para promover uma maior imersão e engajamento dos alunos e optamos por uma abordagem de aula expositiva-dialogada. A intenção foi interagir

com os discentes, permitindo que expressassem suas opiniões e conhecimentos diante do conteúdo discutido, o qual se relacionava diretamente com a realidade atual. Apesar da tentativa de interação, o grau de participação foi consideravelmente baixo, possivelmente devido à falta de recursos interativos, além da apresentação de músicas pertinentes ao tema, como, por exemplo, “Maria da Vila Matilde”, de Elza Soares.

A timidez dos alunos diante da nova configuração da aula, com duas turmas reunidas, professores desconhecidos e abordagens teóricas complexas, contribuiu para esse cenário. As questões levantadas pelos pibidianos durante a apresentação do tema não foram amplamente respondidas, refletindo uma abordagem predominantemente teórica e monótona que se repete ao longo da semana letiva. Diante desses desafios, os alunos tendem a perder o interesse ou até mesmo a ignorar aulas consideradas menos atrativas, como foi o caso da regência em análise.

ANÁLISE DOS RELATOS

Diante dos relatos supramencionados, observa-se que optar pela realização de jogos atrativos com potencial educativo, em vez da técnica tradicional de apenas copiar o que está no quadro, significa romper com um sistema educacional mecânico e efetivar a aplicação de uma educação ativa, que incentiva a participação e as capacidades cognitivas dos estudantes. Nessa perspectiva, a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (2018) prevê e acentua a substancialidade da implementação de “metodologias inovadoras”, a fim de orientar de maneira efetiva o processo de ensino-aprendizagem (Paraíba, 2018, p. 30). Ainda nesse sentido, a Proposta Curricular do Ensino Médio defende, com ênfase, que o corpo docente “liberte-se de um modelo único de ensino” (Paraíba, 2018, p. 30) e dedique-se ao exercício de “Metodologias Ativas” (Paraíba, 2018, p. 32), que estimulem nos alunos o exercício autônomo do pensar. Isso não significa, no entanto, que as aulas expositivas não tenham relevância alguma para o processo de ensino-aprendizagem. Reconhece-se, a partir sobretudo das Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2006), que a exposição, a leitura e o debate acerca dos temas, por exemplo, são indispensáveis

no percurso educativo. Mas, embora as aulas expositivas sejam importantes, as premissas presentes na Proposta Curricular do Ensino Médio, bem como as concepções e relatos aludidos neste trabalho, demonstram a imprescindibilidade da implementação de outras metodologias.

Em vista disso, Freire (1996) defende que o ato de ensinar transcende a simples transmissão do conteúdo, envolvendo também a criação das condições necessárias para que o aprendizado crítico seja viável, condições estas que demandam a participação ativa tanto dos educadores quanto dos educandos. Sendo assim, considera-se fundamental essa busca dos docentes para envolver os estudantes na construção dos conhecimentos por meio de uma gama diversificada e inclusiva de técnicas de ensino. Isso porque, sobretudo agora, diante de um modelo de escola em tempo integral, insistir em uma configuração de aula puramente teórica provoca, tal como aparece nos relatos, em anuência com Barbosa e Colares (2019), um cansaço demasiado, que leva os estudantes a dormirem ou se dispersarem durante as aulas.

Libâneo (1994), em sua obra sobre didática, destacou que o professor que se mantém preso ao ensino tradicional negligencia tornar os conteúdos mais acessíveis e atrativos, bem como não promove a dinamicidade das aulas. Tais práticas, conforme salienta o autor, desvalorizam a atividade mental dos alunos, impedindo-os de desenvolver plenamente suas capacidades cognitivas e habilidades, o que acaba por limitar sua independência de pensamento (Libâneo, 1994, p. 78). Diante disso, percebe-se a urgência de aprimorar o processo de ensino, como defendido por Vygotsky (2007), Beisiegel (1979, apud Ribeiro, 1999), Libâneo (1994), Freire (1996) e outros estudiosos. Esses autores ressaltam que o modelo tradicional de transmissão e assimilação de conhecimento se revela, no mínimo, ineficaz e, atualmente, percebe-se que contribui significativamente para o aumento do cansaço dos estudantes.

No tocante a isso, as dinâmicas apresentadas e aplicadas por Eduarda (na ECIT Jornalista José Leal) e por Ana Vitória (na ECIT Francisco de Assis Gonzaga) demonstraram resultados significativamente satisfatórios no que tange à interação entre a relação professor-aluno-conhecimento. Isso em virtude de que elas promoveram uma aula pautada em experiências ativas, o

que, no geral, consegue atrair a atenção e a participação dos alunos, conforme as próprias relataram. Além disso, em uma aula baseada em jogos, o professor cumpre, somente, o papel elementar de direcionar, deixando de lado as discussões recheadas de respostas prontas para dar espaço para que os alunos reflitam e resolvam os desafios propostos de forma independente e criativa. Isto, para Libâneo (1994), é em que consiste a função basilar do docente e o que define o processo de ensino, e é, evidentemente, o que foi realizado pelas pibidianas Eduarda e Ana.

Todavia, cabe-nos pontuar que, para que metodologias ativas sejam implementadas, não basta somente que o professor tenha benevolência, desígnio e/ou dedicação. No dinamismo da sala de aula, o docente defronta-se com diversos desafios. As longas jornadas de trabalho dos professores, o encargo de administrar muitas disciplinas e, conseqüentemente, a sobrecarga e o cansaço, por exemplo, provocam o que Esteve (1999 *apud* Souza; Santos; Almeida, 2020, p. 2) denomina como “mal-estar docente”, que se trata, de forma elementar, das respostas negativas, psicológicas ou físicas, dos professores às más condições que lhes são fornecidas para exercer a docência. Para Souza, Santos e Almeida (2020), tais condições causam, dentre muitas ocorrências, o adoecimento, a frustração e o empobrecimento do desempenho profissional, o que se expande e afeta, inevitavelmente, o corpo discente. Isso em vista, vê-se que a promoção de aulas dinâmicas encontra desafios expressivos.

Assim, infere-se, a partir dos relatos e das referências apresentadas, que o fornecimento de uma educação ativa é efetivamente atrativa e eficaz, mas é também, na mesma medida, um grande desafio. A eficácia desses métodos expressa-se, por exemplo, na sua capacidade de transcender alguns dos impasses mais presentes no modelo integral de ensino: o cansaço e a desatenção, bem como na sua capacidade de incluir o alunado no seu próprio processo educacional, participando ativamente da produção e reprodução do conhecimento. Além disso, ficou evidente que os métodos de ensino pautados em experiências estimulam reflexões autônomas. Assim, ainda que essa abordagem metodológica de ensino se configure como um desafio por diversos fatores, os relatos e as variadas perspectivas aqui presentes demonstram a eficiência de uma educação ativa e dinamizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, evidencia-se a relevância incontestável de uma abordagem educacional centrada em metodologias ativas para uma compreensão sólida dos conteúdos e para a emancipação da consciência do estudante. Tal abordagem permite a análise de situações do cotidiano à luz de teorias relevantes desenvolvidas ao longo dos séculos. Conscientes de que o estudante passa a maior parte do tempo em sala de aula absorvendo uma gama de informações teóricas, compreendemos o potencial de desmotivação que isso pode gerar. Portanto, torna-se crucial buscar estratégias para envolvê-lo no processo de aprendizagem, seja por meio de jogos, atividades práticas, desafios ou abordagens que conectem a teoria com situações cotidianas. Os relatos disponíveis sugerem que a adoção de metodologias inovadoras pode estimular a participação e interação dos alunos durante as aulas, contribuindo, assim, para a melhoria de seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, ressalta-se a importância de repensar constantemente as abordagens pedagógicas, visando proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, significativo e engajador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. L.; COLARES, M. L. I. S. Reforma do ensino médio: desafios e possibilidades da educação integral. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 2, p. 295–316, 2019. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11898>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares do ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PI-BID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 mar. 2024.

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

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da sociologia e sua inserção no ensino médio. **Revista Movimentação**, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218/3962>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1990.

NASCIMENTO, Adriana Farias do. **O jogo didático no ensino de sociologia como potencializador no processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos e ouvintes através da mediação na educação de jovens e adultos**. Sumé, PB: [s. e.], 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Proposta curricular do estado da Paraíba**: educação infantil, ensino fundamental. João Pessoa, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Nap1d3vMKcgTar_jhFGS9R7M2ORqEXeh/view. Acesso em: 17 jan. 2024.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, s. v., s. n., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rWD86DC4gfC-5JKHTR7BSf3j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 184–201, dez. 1999.

SOUZA, Indiara Rodrigues de; SANTOS, Maria Evany Rodrigues dos; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. Mal-estar docente: a saúde do professor e seus desafios nos dias atuais. **Humanidades & Inovação**, v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cites=14596992738466148419&as_sd_t=2005&scioldt=0,5&hl=pt-BR#d=gs_qabs&t=1709856789121&u=%23p%-3DCPpKaKxoy38J. Acesso em: 17 jan. 2024.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Mediação em múltiplas abordagens. **Informação & Informação**, 2014. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/download/19998/pdf_23. Acesso em: 17 jan. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 11

CONTATO INICIAL COM A DOCÊNCIA E COM A ESCOLA ENQUANTO LUGARES DE MILITÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Karine Nogueira dos Santos
Sabrina Araújo Gregório
Vitória Moreira Rolim
Nadja Claudinale da Costa Claudino
Janaína Valéria Pinto Camilo
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-B

Resumo: Este texto tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas pelas autoras durante seu processo de iniciação à docência através do Programa de Residência Pedagógica e, com base nas observações feitas ao longo deste processo, pensar na importância da relação com a profissão e com a escola enquanto lugares (Certeau, 1982) de militância. A partir da observação participante (Marques, 2016) estabeleceu-se o contato com as vivências que foram aqui problematizadas tendo como aporte teórico as reflexões acerca de posicionamento crítico e ação política transformadora, empreendidas pelo educador brasileiro Paulo Freire em cartas reunidas no livro *Pedagogia da Indignação* (Freire, 2000), além da discussão sobre militância em defesa da escola e da docência (Tomazetti, 2019). Por fim, foi possível constatar que a atividade política no espaço escolar pode se dar de diferentes formas e que esta atividade é essencial para a manutenção da escola enquanto espaço de formação crítica e democrática.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Docência; Militância; Educação.

INTRODUÇÃO

“Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade” (Freire, 2000, n. p.).

Este texto tem como objetivo refletir sobre as experiências vividas pelas autoras ao longo do período de regência no Programa de Residência Pedagógica.

gica (CAPES/UFCG) -subprojeto História - e, mais especificamente, sobre o contato com a docência e com a escola enquanto lugares de militância. A noção de lugar será aqui trabalhada através das reflexões do historiador francês Michel de Certeau (1982) acerca do lugar social, um dos procedimentos de análise da operação historiográfica, como foi chamado por Certeau o processo com base no qual os(as) historiadores(as) produzem conhecimento histórico.

Como observa Certeau, os(as) historiadores(as) ocupam lugares institucionais, políticos, culturais e econômicos que estão implicados em toda a sua existência social e que não podem ser ignorados no momento em que produzem o conhecimento histórico, o que significa que não há neutralidade possível neste processo, os indivíduos sempre falam e escrevem partindo de um lugar social. Desta forma, compreendemos que os(as) professores(as) de História, e de outras áreas do conhecimento, estão atravessados(as) por este lugar social e exercem a profissão a partir dele, o que tem relação direta com as causas que defendem e com o modo como levam o debate para a escola.

Neste sentido, a escola é o lugar institucional a partir do qual os(as) docentes do Ensino Básico produzem discursos, mas, na mesma medida em que é um espaço produtor, também é produzido pelos sujeitos que transitam nele. Sendo assim, a escola será analisada neste trabalho como lugar institucional em diálogo com as dinâmicas sociais. De maneira mais detida, a escola será percebida como lugar de atuação política, assumindo-se, como escreveu Paulo Freire (2000, n. p.) quanto à sua presença no mundo, “tão criticamente quanto possível a sua politicidade”.

Tendo em vista estas questões, faz-se importante relatar alguns episódios que justificam o maior interesse pelo tema da escola e da docência enquanto estes lugares políticos e de militância. Um desses episódios ocorreu no dia 8 de fevereiro de 2023, quando, juntamente com outros residentes, fizemos uma visita à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Moisés Coelho, escola-campo na qual estamos atuando durante o programa. Nesta ocasião, um dos professores de História da instituição veio até onde estávamos e, ao saber que éramos residentes e graduandos em História, nos chamou a atenção para a necessidade de que fossem organizadas mobilizações que colocassem em pauta

algumas das consequências danosas do Novo Ensino Médio, dentre as quais estava a ameaça à nossa profissão e à própria Educação.

Algumas considerações sobre o Novo Ensino Médio serão desenvolvida em outras partes deste relato, no momento a intenção é destacar o potencial que esse comentário do professor tem, pois demonstra seu empenho político em, além de fazer uma análise crítica do atual cenário educacional brasileiro, buscar articulações com os diferentes grupos que serão ou estão sendo diretamente afetados pela situação.

Porém, um outro episódio se fez mais marcante ao longo da trajetória e motivou a escrita sobre o tema da militância na docência e na escola não só como forma de pensar um problema de pesquisa, mas também como um ato político: o desabamento de parte da estrutura da escola-campo, que ocorreu no dia 21 de fevereiro de 2023. Apenas o fato de ser feriado e a escola estar vazia evitou que houvesse feridos. Este episódio se liga intimamente com o tema do relato pelo que vem a seguir: a movimentação que ocorreu para que a escola fosse reformada e as aulas pudessem voltar à presencialidade. Esta movimentação em defesa da escola é ação militante, a ação garante a continuidade da escola enquanto espaço de formação crítica e democrática.

Com o intuito de apreender as vivências que serão aqui analisadas a partir de uma posição subjetiva e social bem definida, porém sem perder o caráter científico essencial ao trabalho do(a) pesquisador(a), nos valem da metodologia de observação participante (Marques, 2016), que nos permitiu uma inserção mais direta na vida da comunidade escolar, algo que também fazia parte de nossas atividades, mas sem que esta participação cotidiana implicasse no abandono da posição questionadora e investigadora diante das situações, nem na naturalização delas.

Para analisar criticamente o que foi observado, nos apropriamos das reflexões de Paulo Freire (2000) sobre posicionamento crítico e ação política transformadora e de Elisete Medianeira Tomazetti (2019) sobre militância em defesa da escola e da docência.

MILITAR NA E PELA ESCOLA

Após o desmoronamento de parte da estrutura física da Escola Dom Moisés Coelho, os(as) residentes que a tinham como escola-campo foram informados(as) de que a solução encontrada para dar prosseguimento às aulas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no momento, foi o retorno ao ensino remoto, por via Google Meet. Esta experiência, após um longo tempo de Pandemia de Covid-19 e de quarentena, foi desgastante, o que levou à baixa frequência dos(as) alunos(as) nas aulas. Apesar disso, o empenho de docentes e discentes na busca por uma reforma para escola e na defesa da volta às aulas presenciais foi e tem sido algo que não pode e não deve ser ignorado, pois demonstra a capacidade de articulação da comunidade mesmo em momentos de crise.

A educadora e professora de filosofia Elisete Medianeira Tomazetti (2019), no artigo Quando Militância significa Defender a Escola e a Docência, introduz a discussão que se refere à tendência de, em trabalhos sobre a escola e a docência, se apontar logo de início suas carências e seus problemas. Embora a autora não discorde da necessidade de se fazer críticas, ela também destaca que o frequente apontamento dos problemas, sem uma também essencial discussão sobre as potencialidades da escola e da docência, pode levar ao enfraquecimento destas e ao fortalecimento exacerbado do que chama de “sociedade da aprendizagem”¹, o que acaba por colocar a escola em um lugar de obsolescência. Tendo em vista isto, buscamos trabalhar mais as potencialidades da escola e da docência, mesmo diante do período de instabilidade.

Neste sentido, a atuação ativa da professora preceptora Nadja Claudinale da Costa Claudino, que estava acompanhando o grupo de residentes do qual fazemos parte, está entre as que podemos apontar como de militância em defesa da escola e da docência (Tomazetti, 2019). Os(as) demais professores(as) da instituição também estavam agindo, assim como os(as) estudantes, escolhemos mencionar inicialmente a atuação da professora por ter sido a que conseguimos

1 Em diálogo com Clara Coutinho e Clara Lisbôa, Tomazetti afirma que “A expressão ‘sociedade da aprendizagem’ tem se tornado cada vez mais presente em nossas referências ao mundo da escola e da educação. Na sociedade contemporânea o conhecimento tornou-se um recurso econômico vital e, por isso, cabe aos indivíduos continuarem aprendendo ao longo da vida e não apenas nos espaços historicamente organizados para tal, como a escola” (Tomazetti, 2019, p. 18).

melhor observar, uma vez que o Programa de Residência Pedagógica nos colocava em frequente diálogo.

Através do contato com órgãos ligados à escola enquanto instituição ou da mobilização usando como meio as redes sociais, a professora esteve em defesa da escola e da Educação dos(as) alunos(as) atendidos(as) por ela, uma quantidade considerável de crianças, adolescentes e adultos. O retorno às aulas presenciais é essencial para que este público receba um ensino de qualidade, pois o ensino a distância tem afetado as relações ensino-aprendizagem e o convívio social do grupo, além de desmotivar a participação nas aulas e impedir uma melhor articulação em defesa dos seus direitos.

Discussões como a sobre o Novo Ensino Médio, para a qual o professor de História mencionado no início do texto chamou a atenção, por exemplo, acabam por perder força quando as pessoas são impossibilitadas de se reunirem no espaço físico em que se encontravam e entravam em diálogo, pois, como pôde observar o próprio professor, a união de forças entre os indivíduos afetados por determinadas situações é imprescindível às mobilizações.

Neste contexto de aulas online, os residentes não tiveram a oportunidade de prosseguir as conversas com o professor, conversas que poderiam ter gerado um debate mais amplo na própria escola. Quando um debate como este é interrompido, a comunidade escolar acaba por ser prejudicada, especialmente porque algumas das medidas impostas pelo Novo Ensino Médio afetam mais diretamente os(as) alunos(as) e as escolas que estão em estado de vulnerabilidade (Corrêa; Garcia, 2018).

Apesar dessas diversas dificuldades que as circunstâncias impuseram, estratégias de mobilização foram elaboradas. Em uma das publicações no Instagram do atual secretário de educação do Estado da Paraíba, professores(as), alunos(as) e residentes buscaram levantar a hashtag #reformadommoises, com o intuito de chamar a atenção para o caso da escola e exigir uma solução.

Ainda que tal solução não venha de imediato, esta ação, assim como as demais, demonstra a indignação diante do que está ruim, ao mesmo tempo em que indica a crença na transformação e na melhora, algo que está em acordo com o argumento de Paulo Freire (2000, n. p.) de que “uma das condições para

a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos.”.

Além disso, a própria sala de aula, ainda que no formato virtual, continua tendo potencial de espaço de resistência. Nas aulas de História temos a oportunidade de dialogar sobre questões que nos afetam coletivamente e compreender como algumas delas fazem parte de processos que foram iniciados há décadas ou séculos. As professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia (2005) discutem a relevância do cotidiano da sala de aula no desenvolvimento da consciência histórica de alunos(as) e professores(as):

Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico-genética: crítica porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas (1992); genética porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências (Schmidt; Garcia, 2005, p. 303).

Com base nisso, empreendemos um esforço de associar, de alguma forma, os conteúdos que foram ministrados durante nosso período de regência a aspectos que fizessem com que os(as) estudantes percebessem que a História não diz respeito a acontecimentos que já estão concluídos e que não afetam mais as nossas vidas, mas que estudando História encontramos as raízes de fenômenos que continuam a se repetir no presente.

As aulas sobre História Regional do Nordeste e Primeira República apresentavam muitas possibilidades de aproximação com a realidade dos(as) estudantes(as), às quais procuramos explorar a partir do uso de imagens, vídeos, músicas e trechos de livros. Esmiuçando o que estava disponível nos livros didáticos e colocando este material em diálogo com autores(as) que temos lido no curso de licenciatura em História e com outros materiais que encontramos na Internet, nos engajamos em oferecer aulas de qualidade, mesmo diante das dificuldades. Nesta perspectiva, concordamos com Paulo Freire (2000, n. p.) quando afirma que:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Portanto, trabalhamos com base nessa ideia de que a realização do “sonho ético-político” é possível e de que na escola podemos encontrar meios de enfrentar tendências que pretendam naturalizar as injustiças as colocando como fatalidades ou o curso natural das coisas. A própria História vem nos demonstrar que muito do que vivenciamos são construções e que construções podem ser desconstruídas, sendo necessário para isso que nos coloquemos na posição de agentes históricos atuantes, não neutros.

Mas o que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra (Freire, 2000, n. p.).

Os acontecimentos que observamos e vivenciamos na Escola Dom Moisés ao longo da regência, nos permitiram perceber como a militância na escola e através da docência é essencial para a manutenção de um ensino crítico, problematizador e que almeje transformações. Diante de tantos ataques que a Educação e os(as) professores(as) sofreram nos últimos tempos, entendemos que defender a Educação, a escola e a docência é uma tarefa da qual não devemos e não desejamos nos isentar.

No mais, a própria existência física da Escola Dom Moisés tem dependido desses atos em defesa da escola, pois a luta pela transformação desta realidade inaceitável é a garantia de que episódios como este não ficarão no esquecimento. Embora as escolas não sejam os únicos espaços em que se pode acessar a Educação, permanecem sendo lugares importantes de formação e de socialização, o impacto causado, após o desabamento, nos grupos que convi-

vem na Escola Dom Moisés Coelho demonstra isso, esses grupos lutaram pelo direito de voltar a frequentar um espaço físico escolar e estar em diálogo direto.

A falta desse espaço resultou em danos significativos: muito tempo de aulas ocorrendo de forma remota ou híbrida (uma semana no anexo da escola que não sofreu danos e outras três online), transferências de alunos(as), demissão de professores(as) devido à baixa na quantidade de estudantes atendidos(as) pela escola e desarticulação em torno de algumas pautas, como a do Novo Ensino Médio. Apesar disso, o engajamento de docentes, discentes e funcionários(as) foi responsável pela conquista de uma estrutura modular na qual as aulas estão ocorrendo presencialmente e a pela promessa por parte do Governo do Estado de reconstruir a Escola Dom Moisés Coêlho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi destacado ao longo do texto, a experiência e a pesquisa nos levaram à conclusão de que a militância na escola e através da docência pode se desenvolver de diferentes maneiras e é relevante para que o ensino se dê de forma crítica e democrática. Além disso, buscamos trabalhar o potencial transformador que estes atos carregam, combater a naturalização das injustiças e destacar, também, a importância da mobilização estudantil.

Ao refletir sobre a categoria social juventude, os autores Zorzi e Fachinnetto (2013) destacam alguns dos momentos históricos do Brasil, nos quais a mobilização juvenil foi fundamental na promoção das transformações políticas e sociais necessárias ao momento. Desde o engajamento preponderante da juventude na luta abolicionista, Proclamação da República, levantes juvenis contra os governos oligárquicos da Primeira República, a exemplo do Movimento Tenentista, em 1922, até a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), movimento estudantil nacional unificado que, juntamente com a União Brasileira dos Estudantes (Ubes), de acordo com Zorzi e Fachinnetto (2013, p. 170), estiveram “diretamente associados à resistência à repressão e à luta contra a intervenção estrangeira” durante o período ditatorial brasileiro. Os movimentos juvenis se constituíram como molas que fomentaram mudanças estruturais na nossa sociedade.

Pensando no âmbito escolar, podemos afirmar que é nesse espaço que a juventude dá seus primeiros passos em relação a força de articulação, é muitas vezes neste lugar de sociabilidade onde surge o despertar, a consciência para organização, mobilização e luta em prol de direitos que devem ser garantidos aos estudantes, a exemplo do direito básico a uma estrutura física e pedagógica adequada, para que o processo de ensino e aprendizagem seja exitoso.

Tendo em vista a relevância da movimentação promovida pela comunidade escolar, podemos afirmar que a vivência na Escola Dom Moisés, através da regência do Programa de Residência Pedagógica e da pesquisa, possibilitou que as autoras tivessem uma iniciação à docência marcada pela reflexão sobre a importância da militância e da crença no “sonho ético-político”. Longe de romantizar o desastre ocorrido com a estrutura da escola-campo e todas as consequências que decorreram dele, este modo de pensar e se posicionar tem como objetivo reafirmar o potencial da escola e não permitir que as crises acabem por nos imobilizar.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 1ª Ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: Quem conhece aprova!” Aprova? **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28 – mai./ago., 2016 p. 263-284. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1629542>. Acesso em: 24 abr. 2025.

PIMENTA, Lígia Caroline Pereira; LOUZADA, Ana Paula Figueiredo; YONEZAWA, Fernando. Educação Indócil: ação e militância na educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 130-144, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/31716>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Indignação. **Trilhas Filosóficas**, Caicó, ano 12, n. 1, p. 15-26, 2019.

ZORZI, Analisa; FACHINETTO, Rochele Fellini. Movimentos Juvenis. *In*: WEISHEIMER, N. *et al.* (Org.). **Sociologia da juventude**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CAPÍTULO 12

O IMPACTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniel Avelino da Silva
Cindy Maria Azevedo Pascoal
Marcos Vinícius Ferreira da Silva
Flauber Nunes Vieira de Melo
Luiz Eugenio Pereira Carvalho
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-C

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) é um programa brasileiro que incentiva a formação de professores e busca melhorar a qualidade da educação básica. Proporciona a oportunidade de desenvolver projetos de ensino, participar de atividades educativas, acompanhar rotinas escolares e contribuir para a construção de práticas inovadoras no contexto do ensino escolar. Nos últimos anos, tem-se observado uma revolução silenciosa na prática educativa, com as metodologias ativas ganhando cada vez mais espaço. As metodologias ativas emergem no campo educacional de modo a focalizar o aluno, buscando desprender a prática docente e o processo de aprendizagem do modelo tradicional, primando pela construção da autonomia na busca pelo conhecimento e por um processo formativo mais abrangente. Com isso, optamos por relatar a utilização de metodologias ativas, decorrente das nossas experiências enquanto pibidianos. Relatamos diferentes abordagens metodológicas utilizadas. Iniciamos com a experiência de uso de jogos em sala, que tornou o processo de aprendizagem mais interessante, engajando os alunos na busca das respostas e desenvolvendo uma aprendizagem cooperativa. Outra experiência utilizada em uma de nossas aulas foi o estudo de caso, que permitiu aprofundar o conhecimento de assuntos específicos, a partir da proposta de que cada aluno pesquisasse os fenômenos atmosféricos em sua região. Ainda houve o desenvolvimento de aulas com elaboração de mapas mentais, que estimulou a capacidade de síntese da aprendizagem adquirida durante a aula. Por fim, com a utilização dessas metodologias, foi percebida uma mudança significativa na sala de aula, pois os alunos se mostraram mais empenhados quando expostos ao ensino ativo. Tendo em vista esse resultado, fizemos uma reflexão sobre como a forma de ensino precisa estar alinhada às demandas do mundo contemporâneo, e

que não podemos mais ser profissionais presos a metodologias baseadas em abordagens tradicionais, centradas no professor; devemos colocar o aluno no centro do conhecimento. Com esse intuito, buscamos dar visibilidade à nossa experimentação, já que os alunos se mostraram mais engajados e ativos. O programa está nos proporcionando uma grande vantagem, que é poder vivenciar o ser professor, testar as formas de ensinar e ter a oportunidade de nos aprimorarmos enquanto futuros profissionais da educação, buscando inovar o ensino. Por fim, buscamos acrescentar ao que já vem sendo discutido sobre o uso das metodologias ativas de ensino, com base em nossa atuação na ECIT Severino Cabral, através do PIBID.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino; Jogos; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Atualmente, na área da educação, é inegável a urgência de trazer inovações para o treinamento de professores. Com as mudanças rápidas na sociedade e na tecnologia, é essencial reavaliar e ajustar as estratégias pedagógicas a fim de preparar os educadores para os novos desafios do século XXI. Dentro desse cenário, as metodologias ativas surgem como uma alternativa promissora, com potencial para transformar a forma como os futuros professores aprendem e se capacitam profissionalmente. No entanto, ainda é um desafio alcançar uma formação de professores com tais oportunidades de experimentação da profissão nos anos iniciais do curso.

Em contrapartida, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como meio de acesso a essas experiências tão fundamentais à formação docente. Apenas uma pequena parcela dos estudantes de graduação à docência tem acesso, e, para superar esses desafios e aumentar o impacto das metodologias ativas na formação de professores, é necessário investir em políticas nacionais que promovam a inovação educativa, a formação contínua de professores e criem espaços de colaboração e troca de experiências entre educadores e instituições. É extremamente importante valorizarmos a experimentação pedagógica e a criatividade.

As abordagens ativas enfatizam a importância do aluno como protagonista em seu processo educacional. Em vez de ser apenas receptivo, recebendo informações do professor, os métodos ativos incentivam o aluno na construção do conhecimento. Essa forma de ensino valoriza a independência, a colaboração, a inovação e a capacidade de análise — habilidades cruciais para os professores na atualidade. A abordagem ativa na formação de professores promove o desenvolvimento de competências básicas para a prática docente. Por meio de tecnologias proativas, como a aprendizagem baseada em problemas, salas de aula invertidas e ensino misto, os futuros professores têm a oportunidade de aprimorar competências como capacidade de planejamento, adaptabilidade a diferentes contextos educativos, empatia, comunicação eficaz e resolução de problemas complexos.

Logo, ao experimentar novas abordagens, surge uma tendência de inovação na área da educação e do nascimento da autonecessidade do professor em se manter atualizado. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância do uso de metodologias ativas na formação de professores, utilizando a pesquisa bibliográfica e as experiências de graduandos, obtidas enquanto atuantes do PIBID na escola parceira ECIT Severino Cabral.

METODOLOGIAS ATIVAS – UMA ABORDAGEM TRANSFORMADORA

Os métodos ativos colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem e incentivam os futuros professores a envolverem-se ativamente no seu próprio ensino. Os professores em serviço não são simplesmente receptores de conhecimento, mas são incentivados a participar de atividades práticas, discussões colaborativas e projetos de ensino-aprendizagem que promovam uma compreensão mais profunda do conteúdo e uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Entre as metodologias ativas mais comuns estão a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a sala de aula invertida, o ensino híbrido e o uso de jogos e simulações. Cada uma dessas abordagens tem suas próprias características e benefícios, mas todas compartilham o objetivo comum de

promover uma aprendizagem ativa, envolvente e significativa. Freire (1996, p. 21) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, e essa forma de ensino possui essa capacidade de criação.

Uma das principais características das metodologias ativas é a diversidade de técnicas e estratégias que podem ser empregadas. Desde a aprendizagem baseada em projetos até a sala de aula invertida, passando pelo uso de jogos educativos e debates, há uma gama de possibilidades que podem ser adaptadas às necessidades específicas de cada grupo de alunos e de cada conteúdo a ser ensinado. Assim, professores e alunos desenvolvem o conhecimento conjuntamente, sendo o papel do professor o de orientador. Essa mescla metodológica faz com que o sujeito busque construir o conhecimento.

O construtivismo, como proposto por Jean Piaget e Lev Vygotsky, fornece uma base teórica fundamental para as metodologias ativas na formação de professores. Piaget enfatiza a importância da interação ativa do aluno com o ambiente para a construção do conhecimento, enquanto Vygotsky destaca o papel crucial da interação social e da mediação do professor no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as metodologias ativas buscam criar ambientes de aprendizagem que estimulem a participação ativa dos futuros professores e promovam a construção colaborativa do conhecimento.

METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As metodologias ativas têm ganhado destaque cada vez maior no cenário educacional contemporâneo, representando uma abordagem dinâmica e participativa no processo de aprendizagem. Esse enfoque pedagógico transcende a tradicional transmissão de conhecimento pelo professor para uma abordagem mais centrada no aluno, promovendo sua participação ativa na construção do próprio aprendizado.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973) e Novak (1999) há muito enfatizam a importância de ir além da educação bancária tradicional para se concentrar na aprendizagem, no envolvimento dos alunos, na

motivação e na capacitação, buscando, assim, uma educação que promova a troca de conhecimentos entre aluno e professor. No entanto, é importante ressaltar que a implementação desses conhecimentos e habilidades na formação de professores requer um compromisso por parte das instituições de ensino superior, dos formadores de professores e das políticas públicas.

De acordo com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, é atribuído à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o papel de responsável pela formação de professores da educação básica – uma prioridade do Ministério da Educação. O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior, visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade dos cursos de formação dos docentes (Brasil, 2018).

O contexto teórico apresentado na academia muitas vezes é incompatível com a realidade da prática. Portanto, é óbvia a importância das políticas públicas dentro desse contexto para possibilitar um suporte adequado, tanto em termos de recursos materiais quanto de formação pedagógica, garantindo que os educadores em formação possam aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem proporcionadas por essas abordagens inovadoras.

A vivência de experiências faz-se necessária para a formação de um profissional com pensamento crítico e realista sobre seu espaço de atuação e a responsabilidade de sua função. E, quando falamos da formação do docente, isso se torna algo que deve ser pensado e tratado com maior atenção, pois é na educação que encontramos o pilar de uma sociedade, sendo o professor o sujeito que guia essa construção — pensamento também compartilhado por Bittencourt (2009, p. 50):

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele sujeito principal dos estudos sobre currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o saber ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos.

PIBID E AS EXPERIÊNCIAS COM METODOLOGIAS ATIVAS

O Programa Institucional de Bolsas para Iniciantes no Ensino Superior (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, coordenada pela CAPES, para promover a formação inicial de estudantes de graduação em licenciatura por intermédio da inserção em escolas públicas de educação básica. Dentre estas, destaca-se a Escola Cidadã Integral Técnica Severino Cabral, localizada na cidade de Campina Grande (PB), no bairro de Bodocongó. Essa é uma das escolas parceiras do PIBID e da UFCG, e foi exatamente nesse espaço que experienciamos e desenvolvemos aulas, interações com o ambiente escolar enquanto professores em formação, vivenciando a aplicação real das teorias vistas na universidade em sala de aula — processo este indissociável e de imensa importância. Pois, como afirma Leite (2008, p. 34):

[...] Teoria e prática são elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para se refletir sobre seu trabalho, sobre sua ação, sobre as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa.

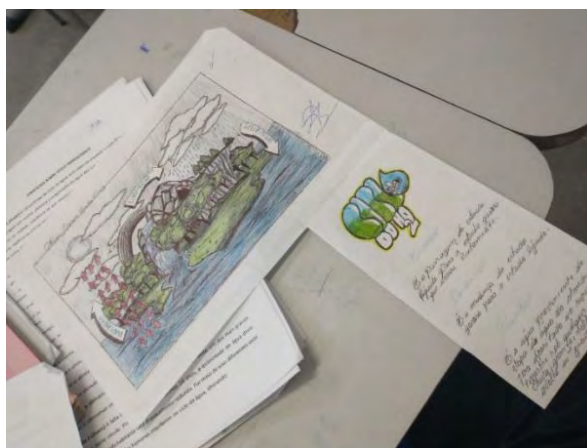
Ao aplicarmos metodologias ativas com as turmas de 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, foi perceptível que o conhecimento gerado em sala entre alunos e professores apresentou ganhos consideráveis. As aulas mostraram-se mais produtivas, com maior engajamento dos alunos e produção de material pelos próprios estudantes, com base nas aulas, na troca de informações e ideias. Logo, diante desse modelo de abordagem, obtivemos uma diversificação no processo de ensino-aprendizagem.

A adoção das metodologias ativas por nós, enquanto licenciandos em formação, teve início no 3º período do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - PB (UFCG), durante a disciplina Tecnologias e Educação Geográfica, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho. Ao longo da disciplina, aprofundamo-nos nas teorias e no uso das metodologias ativas. Já como bolsistas do PIBID, à medida que conhecíamos as teorias, buscamos compreender na prática como utilizar essas metodologias e, em determinado momento, iniciamos a aplicação de conteúdos em nossas aulas, utilizando tais metodologias com as turmas da ECIT Severino Cabral.

Em uma aula sobre o conteúdo “Ciclo Hidrológico”, elaboramos uma exposição dialogada, na qual introduzimos o uso de mapas mentais como metodologia ativa, considerando que essa ferramenta apresenta uma estrutura não linear, com uso de palavras-chave, imagens, cores, conexões entre os conceitos e maior facilidade de visualização e compreensão do tema estudado.

Na construção da atividade com os alunos do 1º ano B do ensino médio da ECIT Severino Cabral, desenvolvemos uma aula voltada para a confecção desses mapas, os quais foram produzidos individualmente por cada aluno com base em seus conhecimentos sobre o ciclo da água. As imagens a seguir são registros da aula mencionada acima.

Figura 1 – Mapas mentais



Fonte: Silva (2023) – ECIT Severino Cabral, setembro.

Figura 2 – Correção



Fonte: Silva (2023) – ECIT Severino Cabral, setembro.

Além de termos recebido ótimas atividades, tivemos a surpresa de prestigiar um dos nossos alunos do 1º ano B realizar uma apresentação belíssima a respeito do conteúdo abordado. Assim sendo, podemos afirmar que com certeza houve sim uma melhoria no empenho, desempenho e atenção dos alunos ao decorrer das aulas e na construção da didática. A seguir podemos ver um registro desse momento.

Figura 3 – Apresentação



Fonte: Silva (2023) – ECIT Severino Cabral, setembro.

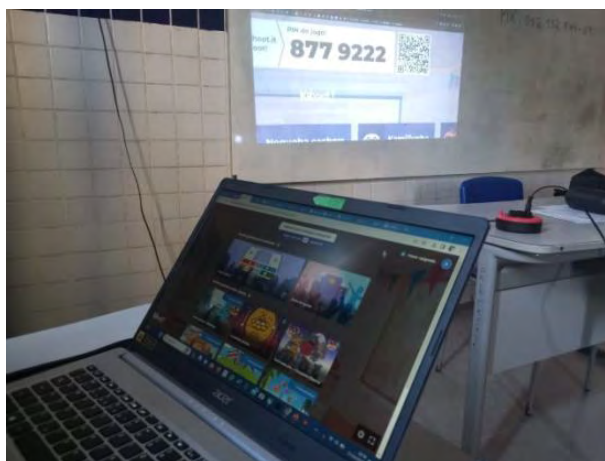
Em outra experimentação com metodologias ativas, realizamos também com turma de 1º ano B uma aula utilizando o *Kahoot!*, uma ferramenta de ensino que possibilita criar diversas modalidades de questionários interativos e estimulantes para os alunos, sendo respondido em tempo real, com um tempo cronometrado, o professor, após criar o *Kahoot!*, tem duas opções de compartilhamento, por *Qr Code* ou *Pin* que são gerados pelo próprio site, e os alunos se conectam utilizando seus próprios dispositivos móveis. O assunto abordado em nossa atuação nessa aula foi sobre aquíferos. Após uma aula expositiva e dialogada. Optamos por dividir os alunos em grupos, onde eles em organização do que foi estudado e juntos iriam buscar as respostas e aquele que tivesse mais respostas corretas sairia vitorioso. O uso do *Kahoot!* nessa aula junto com o método faz referência a *Cultura Maker*. Temos a seguir alguns registros dessa aula.

Figura 4 – Kahoot!



Fonte: Silva (2023) – ECIT Severino Cabral, setembro.

Figura 5 – Competição



Fonte: Silva (2023) – ECIT Severino Cabral, setembro.

Notamos que após a utilização desta ferramenta e junto a metodologia ativa, foi criado um ambiente de competição amigável, tornando mais divertido o ensino e aprendizado do assunto. Além de ajudar o professor a ter um retorno sobre o desenvolvimento dos discentes.

Em 15 de setembro de 2023, aplicamos uma aula com conteúdo de inversão térmica e chuva ácida. Nesta aula apresentamos conceitos, causas e efeitos dos fenômenos. Utilizamos experimentos científico para melhor didatizar como o fenômeno inversão térmica acontece e também usamos vídeos e matérias sobre casos. E utilizando o Estudo de Caso como metodologia ativa, propomos que cada aluno pesquisasse sobre os respectivos fenômenos em sua região fazendo com que eles tivessem a introdução do assunto em seu contexto real.

Figura 6 – Proposta de pesquisa



Fonte: Melo (2023) – ECIT Severino Cabral, setembro.

Figura 7 – Proposta de pesquisa



Fonte: Melo (2023) – ECIT Severino Cabral, setembro.

Nesse contexto, os alunos analisam casos reais para compreender situações complexas e tomar decisões embasadas. A pesquisa é fundamental para coletar dados, estudar casos semelhantes e embasar as conclusões.

Para além de contar com que já conhecemos a respeito de algum assunto, ao propor que os alunos investiguem um fenômeno ou tema específico haverá um aprofundamento maior dentro do tema. Do mesmo modo o retorno à sala implica em novas trocas de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participação docente: Está claro que o uso de metodologias ativas na formação de professores aumenta significativamente a participação nos processos de aprendizagem. A participação ativa em atividades práticas, discussões em grupo e projetos colaborativos promove a reflexão crítica e a troca de experiências entre professores no processo de ensino.

Aprendizagem significativa: Com o uso das metodologias ativas, o ambiente se torna mais propício à construção de conhecimentos. Em vez de receberem e repassarem informações passivamente, os professores em formação devem aplicar conceitos teóricos a situações do mundo real para promover uma compreensão mais profunda e sustentada do conteúdo.

Desenvolvimento de competências pedagógicas: Dentro desse contexto, os futuros professores têm a oportunidade de desenvolver uma variedade de competências pedagógicas importantes, incluindo a facilitação da aprendizagem por meio de metodologias ativas, a comunicação eficaz, o trabalho em equipe e a adaptação às necessidades individuais dos alunos. Essas habilidades são essenciais para uma prática de ensino eficaz e inclusiva.

Inovação e criatividade: A introdução de metodologias ativas na formação de professores estimula a inovação e a criatividade no processo educativo. Os educadores em formação são incentivados a explorar novos métodos de ensino, como integrar tecnologias educativas e desenvolver estratégias adaptativas necessárias para viver e entender uma sociedade em constante mudança.

Desafios de implementação: As metodologias ativas oferecem muitos benefícios, mas sua implementação na formação de professores também enfrenta desafios significativos. A resistência à mudança e a falta de recursos adequados são alguns dos obstáculos que podem impedir a melhor utilização dessa abordagem.

Necessidade de apoio institucional: Para incentivar eficazmente a utilização de metodologias ativas na formação de professores, é importante garantir

o apoio institucional e estabelecer políticas educativas que promovam a inovação. Isso inclui investir em infraestruturas, formação contínua de professores e promover a colaboração entre instituições formadoras e instituições educativas.

Avaliação e monitoramento: Avaliar o impacto das metodologias ativas na formação de professores é importante para garantir sua eficácia e sustentabilidade no longo prazo. É necessário desenvolver instrumentos de avaliação adequados que considerem não só o desempenho acadêmico dos educadores, mas também sua capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em situações reais de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de metodologias ativas na formação de professores representa um avanço significativo no campo da educação, proporcionando uma abordagem centrada na autonomia. O estudo destaca a importância teórica e prática dessas metodologias para o desenvolvimento profissional dos educadores e a melhoria do ensino, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, incentivando o engajamento dos professores em formação e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. No entanto, enfrentamos desafios como a resistência à mudança, a falta de recursos adequados e o baixo investimento na área de formação docente. Para superá-los, é necessário um compromisso coletivo das instituições de ensino e políticas públicas. Essas metodologias prometem preparar os educadores do futuro para lidar com os desafios da sociedade atual, transformando a prática educativa e promovendo uma educação de qualidade e equitativa.

REFERÊNCIAS

AMADO, Laura Carolline Fernandes Alves. **O ensino de História e as metodologias ativas:** um estudo sobre a inclusão de mapas mentais na Educação Básica. s. l., s. e., 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS, Angélica Mara de Lima. **Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a geografia escolar na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935)**. 95 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 421-434, 2016.

MELO, Flauber Nunes Vieira de *et al.* **A escola dos centennials: o papel das metodologias ativas e da gamificação na educação geográfica do século XXI**. S. l., s. e., 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Rede Nacional de Formação de Professores**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/sistema-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MORÁN, José *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

DOS SANTOS, Micael Carvalho. **Políticas públicas de formação docente: o PIBID no âmbito da educação musical**, s. l., s. e., s. d.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 13

A FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: IDENTIDADE E REPRESENTATIVIDADE AINDA NA INFÂNCIA

Leila de Souza Epaminondas

Paula Priscila Ferreira Sales

Laio Brandão Beserra

Roziane Ribeiro Marinho

Italagitania Simplício da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-D

Resumo: Essa experiência pedagógica teve foco na temática de enfrentamento ao racismo e foi desenvolvida no âmbito da formação docente inicial de Pedagogia. Trata-se de uma sequência didática elaborada e executada por estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica (UAEd/UFCG), com o objetivo de explorar com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Campina Grande-PB, a importância de uma educação antirracista e da formação étnico-racial a partir de estudos transdisciplinares de Língua Portuguesa e História. A abordagem de ensino foi fundamentada na perspectiva sociocultural vygotskiana, o ensino de língua no Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Magalhães, Ferreira, 2019; Villarta-Neder, Ferreira, 2020) e o ensino de História na perspectiva crítico-dialética, além de considerar as proposições da BNCC. A proposta pedagógica foi sistematizada em uma sequência didática, contendo cinco oficinas, com carga horária total de 20 horas. Nas oficinas desenvolvemos atividades e dinâmicas crítico-reflexivas comprometidas com a formação identitária a partir das relações étnico-raciais em consonância com os conceitos de representatividade e cidadania. Subsequente à nossa experiência pedagógica, destacamos a análise de três pontos fulcrais que emergiram da prática, são eles: os desdobramentos interacionais e emocionais das crianças durante o estudo do racismo, as alterações discursivas e conceituais dos alunos acerca do tema, e, a formação étnico-racial do professor e aluno a partir de práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Educação antirracista; Identidade; Formação étnico-racial; Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O nosso relato versa sobre a experiência de regência referente ao segundo módulo do Programa de Residência Pedagógica da UFCG em uma turma do quinto ano de uma Escola Municipal de Campina Grande. O principal objetivo foi discutir com as crianças sobre a importância de uma educação antirracista com enfoque na formação étnico-racial a partir de estudos transdisciplinares de Língua Portuguesa e História. Especificamente, buscamos desenvolver a partir de uma sequência didática, atividades crítico-reflexivas comprometidas com o enfrentamento ao racismo, suscitando reflexões acerca das relações étnico-raciais e suas influências na sociedade. Ademais, debatemos sobre a importância da representatividade na consolidação da cidadania.

Escolhemos organizar nosso trabalho em uma sequência didática, pois acreditamos que este é ótimo um recurso metodológico para orientar a prática pedagógica no sentido da práxis, afinal, possibilita que o docente planeje, reflita e construa uma proposta de ensino-aprendizagem adequada, dinâmica e sistemática. Para Dolz e Schneuwly (2004), a SD procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos para uma melhor mestria dos gêneros e das situações sociais de comunicação. Ademais, deve ser depreendida como um conjunto de atividades elaboradas em torno do trabalho com o gênero textual oral ou escrito.

A escolha do tema do enfrentamento ao racismo foi motivada por dois fatores. O primeiro deles partiu da nossa vontade pessoal de gerar reflexões étnico-raciais desde a mais tenra idade, esperando a formação de sujeitos engajados na luta por representatividade e isonomia. Além disso, partimos também da análise concreta de dados alarmantes que têm sido divulgados nos últimos anos, como o aumento de 67% dos casos de racismo e injúria racial no Brasil constatados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, assim como a triste informação divulgada pelo Atlas da Violência de 2017 no qual aponta que a cada 100 pessoas assassinadas, 71 são negras. Acreditamos que uma educação antirracista poderá deflagrar um processo de transformação nas relações étnico-raciais, diminuindo a barbárie instalada na sociedade brasileira.

Ao final do trabalho, orientados pela natureza denunciativa e discursiva do gênero oral, produzimos um podcast contendo a opinião das crianças sobre o racismo, materializando a proposta antirracista através de depoimentos, reflexões e proposições das crianças. Nessa culminância foi possível observar: os desdobramentos interacionais e emocionais das crianças durante o estudo do racismo, as alterações conceituais e atitudinais sobre o tema e a formação/ressignificação étnico-racial concomitante entre professores e alunos. Além dos pontos observados na regência escolar, abordaremos também as perspectivas teóricas que embasaram o trabalho e a metodologia utilizada para sua concretização.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS: PERSPECTIVAS FULCRAIS E ANTIRRACISMO

Por entender que a educação é um processo histórico, cultural, político e social, articulamos as nossas propostas baseando-se numa perspectiva sociointeracionista. Essa abordagem enfatiza que a atividade humana é mediada e nela tem sido investigado o desenvolvimento humano dentro das práticas culturais dos grupos, que supõem o uso de diferentes formas de mediação. A partir desta orientação, entende-se que os mediadores, isto é, os instrumentos, signos e práticas culturais são carregados de significação e sentido. Vygotsky (1991) afirma que a alteração provocada pelo homem sobre a natureza transforma também a sua própria, em um movimento interacional e dialético. Vale ressaltar que para essa perspectiva há um dinamismo que se engendra a partir da interação entre os mais variados sujeitos, enaltecendo o seu papel ativo enquanto produtor histórico do conhecimento.

A nossa proposta pedagógica fundamentou-se numa perspectiva sócio-histórica de educação. A abordagem sócio-histórica enfatiza que a atividade humana é mediada e nela tem sido investigado o desenvolvimento humano dentro das práticas culturais dos grupos, que supõem o uso de diferentes formas de mediação. A partir desta orientação, entende-se que os mediadores, isto é, os instrumentos, signos e práticas culturais são carregados de significação e sentido. Vygotsky (1991) afirma que a alteração provocada pelo

homem sobre a natureza transforma também a sua própria, em um movimento interacional e dialético. Vale ressaltar que para essa perspectiva há um dinamismo que se engendra a partir da interação entre os mais variados sujeitos, além de reconhecer e considerar suas diferenças, enaltece também o seu papel ativo enquanto produtor histórico do conhecimento.

Para Rogoff e Chavajay (1995) o desenvolvimento do cognoscente na perspectiva sócio-histórica é pensado em diferentes níveis de análise: microgenético, ontogenético, sociocultural e filogenético. Ainda que um destes aspectos possa receber destaque em uma determinada investigação, é preciso levar em conta que os demais níveis estão necessariamente imbricados. A imbricação desses níveis só acontece quando há uma interação significada pela linguagem, que precisa ser mediada e internalizada pelos sujeitos, ou seja, é através do diálogo com os outros que se torna possível desenvolver-se e aprimorar-se. A existência de outros olhares permite também que haja tanto a consonância, como a dissonância de ideias, possibilitando que o conhecimento se torne uma fonte de retroalimentação, que utiliza dos antagonismos para se nutrir, se fortalecer e se imbricar. Em conclusão, são os novos estímulos e desafios que nos concedem o condão de superar as adversidades e, então, produzir questões e soluções acerca dos mais variados temas, por exemplo, o racismo.

Defendemos também uma educação contextualizada, emancipatória e sociocultural. Freire (1996) nos convida a pensar sobre uma educação contextualizada com a formação de um sujeito autônomo, apto para refletir acerca da realidade, objetivando transformá-la. O ser sujeito passa, sobretudo, pela reflexão do seu ambiente concreto, onde o pensar sobre sua realidade se torna parte desse 'ser' e, que ao interpretar a sua vivência concreta está se capacitando para intervir, tornando-se agente transformador do meio. É preciso também fazer uma ressalva, Freire destaca que devemos ter cuidado para não confundir o ator social com o instrumento social, um sujeito crítico e transformador não pode ser instrumentalizado a serviço da sociedade. O autor acredita que a participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua conscientização, a qual implica a desmistificação por meio da curiosidade epistemológica. Destarte, lutar contra uma sociedade racista exige

que o sujeito “desaprisione” a sua mente, buscando desvelar os processos implícitos que tecem o racismo de modo estrutural e estruturante.

No que se refere a linguagem, decidimos pautar nosso planejamento de atividades didático-pedagógicas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa concepção reconhece a marca do sujeito no ato comunicativo. Nela, a linguagem assume um condão sociointerativo e dialógico, confluindo com o pensamento vygotskiano. Amparado por Vygotsky e Bakhtin, Bronckart (2012) defende a ideia de um sujeito sócio-histórico que constrói a partir das relações sociais mediadas pela linguagem. Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2002, p. 12) afirma que:

A língua em uma perspectiva sociointeracionista leva em consideração tanto as formas linguísticas como todos os aspectos envolvidos em seu funcionamento. Consideramos a língua como trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais em que eles se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que a língua é essencialmente dialógica.

Para o estudo do racismo buscamos lastro nas reflexões propostas pela pedagoga e ex-ministra das relações étnico-raciais, Nilma Gomes. Para Gomes (2017) é imprescindível que a escola possua um currículo afro-referenciado, diaspórico e representativo. Trata-se de abordar criticamente todo o processo histórico da luta dos negros contra o preconceito, a discriminação e as práticas racistas. Gomes assevera também que devemos ir além das datas comemorativas, a fim de resistir aos estereótipos eurocêntricos e das práticas homogeneizantes. A autora alerta ainda para o “mito da democracia racial” em que todos seriam supostamente iguais, ignorando toda herança colonialista e escravista que ainda persiste em nossa sociedade. Em consonância com Gomes e motivados pela afirmação da estadunidense Angela Davis de que devemos ser antirracistas, propusemos um trabalho pedagógico afrodiaspórico e decolonial de reconfiguração da compreensão étnica-racial que temos estabelecida no status quo brasileiro. Falamos aqui de preconizar ações que construam um mundo em que os negros não sejam mais vítimas dos diferen-

tes tipos de práticas racistas, garatindo a oportunidade de ocuparem cada vez mais o protagonismo social que lhes foram negados historicamente.

Finalizando, é importante pensar também a prática pedagógica e suas influências teórico-práticas. Sendo assim, defendemos o conceito de prática associado ao de práxis, isto é, uma ação intencional e consciente, como um movimento contínuo e dinâmico do criar e recriar a prática. Portanto, acreditamos que a prática pedagógica se constrói com base em critérios éticos, críticos e reflexivos, recusando a submissão aos processos tecnologicamente tecidos e padronizados. Zaidan e Caldeira (2017) afirmam que a prática pedagógica é uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola ou instituição educativa, especialmente, na sala de aula, no cotidiano de professores, alunos e outros sujeitos nela envolvidos, mediada pela interação professor/a-aluno/a e, necessariamente, envolve a intenção dos sujeitos socioculturais. Não há como transformarmos a realidade racista sem a presença da práxis pedagógica e do seu comprometimento social, político e cultural.

METODOLOGIA E RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

O relato de experiência que será apresentado é referente ao projeto desenvolvido dentro do programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Campina Grande, para o curso de licenciatura plena em Pedagogia. O trabalho foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada no bairro do Monte Castelo na cidade de Campina Grande-PB, com alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos usados para o projeto foram os estudos bibliográficos referente a temática escolhida e estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo após realizamos a elaboração de uma Sequência Didática embasada no Interacionismo sociodiscursivo, com atividades de ensino-aprendizagem fundamentadas na perspectiva sócio-histórica. A escolha da organização do trabalho em uma sequência didática justifica-se pelo seu condão de reunir sistematicamente os mais variados eixos da língua em práticas peda-

gógicas flexíveis e contextualizadas. Vale dizer que para um professor crítico as sequências didáticas não são um material pronto e acabado, pois, apesar de carregarem uma base confiável de conceitos e métodos, a prática concreta é dotada também de situações imponderáveis e imprevisíveis. Dessa maneira, é imprescindível que o docente saiba avaliar, adaptar e ressignificar o que foi predeterminado de forma fluida, coerente e reflexiva.

A sequência didática foi desenvolvida dentro da área de linguagens, focando no eixo da leitura, oralidade e produção textual. Houve um planejamento de 5 oficinas que continham estudos interdisciplinares de Língua Portuguesa e História que ao final totalizaram 10 aulas dentro de 20 horas. Iniciamos a sequência didática no mês de junho de 2023 até novembro do mesmo ano, com quatro etapas, sendo elas: A apresentação da proposta; Diagnóstico; Estudo sobre os gêneros oral Podcast e temas sobre o enfrentamento ao racismo; e por fim, uma produção final com a elaboração de um Podcast. Dividimos a sequência didática para ser trabalhada em dois momentos, focando em desenvolver atividades e dinâmicas crítico-reflexivas comprometida com a formação identitária étnico-racial, objetivando incentivar as crianças a desenvolverem autonomia em suas falas, fomentar debates e reflexões sobre questões sociais, sobretudo, a formação identitária étnico-racial e consciência cidadã. O primeiro momento da proposta da SD direcionamos a trabalhar sobre a temática do Racismo, a partir disso iniciamos apresentando um curta metragem chamado “Dudu e o lápis cor de pele”, e logo após a apresentação do curta metragem conduzimos as crianças a fazerem reflexão sobre o que assistiram. Apresentamos também dados estatísticos por meio de infográficos sobre o racismo no Brasil, objetivando refletir sobre a realidade que os infograficos esboçavam sobre os negros no Brasil. Também discutimos como o racismo está presente no nosso cotidiano, seja de modo estrutural ou explícito, reconhecendo a necessidade de se cultivar uma cultura antirracista. Para a consolidação dessa reflexão usamos a dinâmica da caixa preta, esta caixa tinha frases racistas que as crianças iam lendo, após a leitura de cada frase nós junto com as crianças, realizamos debate sobre as frases. Usamos também uma charge sobre a temática do racismo com o intuito de levar as

crianças a fazerem leituras de imagens, e refletirem sobre a temática a partir da imagem. Também apresentamos vários vídeos para as crianças com os recursos tecnológicos da escola e os nossos. Após a apresentação dos vídeos realizamos discussões acerca do que assistiram, sempre ajudando as crianças a lerem e pensar criticamente o que assistem. Realizamos também leitura de texto referente a “Educação Antirracista”, como também, discursos do que seria essa educação antirracista. Toda essa primeira parte da SD foi com o foco de apresentar sobre a temática, principalmente fazer com que as crianças refletissem sobre o racismo no Brasil.

Outro momento importante dessa primeira parte nossa proposta da SD foi o aprofundamento da temática com aulas dialogadas, e mais sistemática. Abordamos com as crianças o conceito e influências do racismo, como ele poderia afetar a vida das pessoas, e como poderíamos enfrentá-lo. Focamos também em fazer a interdisciplinaridade com a história trazendo para as crianças um pouco sobre como aconteceu na escravidão no Brasil, sempre levando elas a pensarem criticamente sobre essa história. Também focamos no empoderamento e liberdade com pensadores da luta e resistência negra, trouxemos exemplos de autores, esportistas, influenciadores e etc. Nesse processo de apresentação de conceitos fundamentais da temática escolhemos usar cartazes para tornar a aula mais dinâmica, e também usamos slides com apresentação de alguns pontos. Também abordamos de forma lúdica a leitura de um livro de literatura infantil intitulado “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado e Rosana Faria, o intuito da leitura desse livro foi para que as crianças deleitassem sobre a obra, e pensassem sobre a temática por meio de uma forma lúdica. Com a leitura dessa obra possibilitamos para as crianças o letramento literário, a partir do momento que íamos motivado as crianças, fazendo com que elas levantassem hipóteses, levando as crianças para caminhos diversos de interpretação a partir de perguntas norteadoras, como também, quando fizemos com que as crianças entendessem a leitura associando-a com eventos reais.

No segundo momento da SD focamos nas aulas sobre o gênero podcast. Iniciamos a primeira aula com a introdução do gênero com o auxílio do slide

no datashow, apresentando exemplos de programas no formato podcast e videocast, as características e as condições de produção do podcast, como também, os materiais necessários para produzi-lo. Focamos também em explorar com as crianças a oralidade, objetivando trabalhar os elementos prosódicos das falas, pois, na gravação do podcast o recurso da fala iria ser utilizado e precisaria que as crianças soubessem de alguns aspectos. Para esse trabalho específico realizamos a dinâmica do “Eu sou feliz, você é feliz?” e logo após explicamos para elas sobre a oralidade, e sobre os elementos contidos nas falas. Após essa apresentação do que era o gênero e do trabalho com os elementos prosódicos das falas, realizamos a divisão da turma em 3 grupos, e cada residente ficou responsável de mediar um grupo, a fim de elaborar um roteiro que ajudasse no combate ao racismo. A partir do roteiro produzido, realizamos um trabalho por grupos com o intuito de aprofundar algumas temáticas dentro da temática central que era o Enfrentamento ao racismo. Trabalhamos com três temáticas reforçando a temática central, foram elas: História e racismo estrutural; Violência contra pessoas negras; e a importância de ser antirracista. Após todo esse trabalho com as crianças realizamos a gravação do podcast na sala de vídeo disponível na escola com todas as crianças juntas. A gravação continha estudo da temática, opiniões das crianças sobre a importância de combater o racismo, alguns relatos de situações racistas vivenciadas pelos alunos, e por fim, mensagens das crianças sobre a crueldade que é o racismo. Durante todo o processo de gravação, mediamos as crianças sempre deixando elas como protagonistas desse processo de produção, cada criança com o seu jeito singular de ser deixou sua voz e sua contribuição sobre a temática trabalhada.

DISCUSSÕES, REFLEXÕES E RESULTADOS

Temas que envolvam as questões raciais e combate ao racismo se torna cada vez mais necessário nas salas de aula de todo o Brasil, tendo em vista que vivemos em uma sociedade estruturada com base na discriminação racial. Somos um país que passou mais de 300 anos vivendo o período sombrio da escravidão.

O trabalho com a educação antirracista em uma turma de 5º ano em uma escola pública localizada em um bairro pobre da cidade, na qual a maioria dos alunos são negros, reforça a necessidade de uma prática pedagógica que possibilite que as questões étnicas raciais sejam desenvolvidas com foco no trabalho de identidade racial, formas de racismo estrutural e combate ao racismo.

O nosso trabalho foi desenvolvido no 5º ano com o objetivo de incentivar as crianças a desenvolverem sua autonomia e suas falas, estimulando sempre debates e reflexões sobre as questões étnico-raciais através de aulas dialogadas e participativas, trazendo sempre elementos diversificados e concretos para facilitar a compreensão do tema.

De acordo com Macedo (2014, p. 4):

A necessidade de se debater e se trazer para a sala de aula, a realidade vivenciada pela sociedade, é inquestionável. É de suma importância que uma escola prime pelo cumprimento de diretrizes e parâmetros educacionais que busquem a equidade de direitos.

Buscando trazer reflexões sobre a nossa sociedade, levamos através de oficinas o tema do enfrentamento ao racismo para a sala de aula do 5º ano. Nos primeiros dias da prática pedagógica, apresentamos o curta-metragem brasileiro “Dudu e o Lápis Cor da Pele” com direção de Miguel Rodrigues. A utilização do recurso audiovisual se tornou algo atrativo para os alunos e foi extremamente importante ser apresentado logo no início da nossa sequência didática na sala de aula, pois o mesmo trata do racismo estrutural presente na sociedade brasileira e também a questão da identidade. Após a exibição do filme, realizamos uma roda de conversa com os alunos para começarem a refletir sobre o racismo e debaterem sobre suas vivências. Nesse primeiro momento de abordagem do tema, foi perceptível na turma que alguns alunos negros não se reconheciam nessa posição, isso reforçou em nós o desejo de um trabalho efetivo e cuidadoso sobre o tema.

Durante a sequência didática, apresentamos texto da Unicef sobre racismo e da Educação Integral.org sobre educação antirracista através de conceitos. Realizamos também como recurso uma dinâmica, que através de uma caixa preta estimulamos a curiosidade dos alunos para o que estaria dentro da

caixa, no interior da mesma tinha frases e termos racistas utilizados até hoje no nosso dia a dia. Incluir essas frases e termos na sala de aula foi relevante no sentido de os alunos entenderem que, ainda que sejam normalizados, alguns termos utilizados até os dias atuais são racistas.

Utilizamos também durante as oficinas através de cartazes dados estatísticos sobre o racismo no Brasil e charges para que os alunos pudessem refletir sobre a realidade vivenciada em todo o país. Durante a prática pedagógica, para a abordagem do tema de enfrentamento ao racismo, sentimos a necessidade de nos aprofundarmos em alguns temas relevantes que foram divididos em dois momentos. Primeiro momento abordamos história sobre o Racismo no Brasil (escravidão) e Empoderamento e Liberdade: exemplos de resistência (autores, esportistas, influenciadores e etc) e no segundo momento trabalhamos Conceito e Influências com possíveis respostas do que é racismo, como ele pode afetar a vida das pessoas e como é possível enfrentá-lo.

Nessas oficinas, buscamos sempre abordar os temas com elementos pedagógicos diferenciados que despertam o interesse das crianças. Utilizamos vídeos para mostrar o período escravocrata que o Brasil passou e também para mostrar personalidades negras que superaram o racismo. Também mostramos vídeos que apresentavam a realidade do racismo estrutural. Levamos bonecas negras para mostrar às crianças que aos poucos a sociedade está evoluindo e produzindo bonecas e bonecos de tons de pele que condizem com a realidade da sociedade o que não se visualizava no passado. Levamos para a sala de aula também a literatura com a leitura da obra “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado que aborda uma desconstrução da representação da cor branca como sendo ideal.

Após esse trabalho de aprofundamento, realizamos uma atividade escrita com as crianças, sobre as questões debatidas sobre racismo, racismo estrutural, identidade racial para ter um retorno direto sobre como as crianças receberam e refletiram aquelas informações. Obtivemos através da atividade respostas que consideramos positivas por observar que as crianças de fato refletiram e se conscientizaram sobre a realidade social do racismo ainda tão forte no Brasil. Algumas crianças mostraram através de desenhos também a importância do combate ao racismo através da educação antirracista que nós estávamos propondo.

Figura 1 – Ilustrações



Fonte: Acervo da pesquisa.

Como resultado da sequência didática, gravamos um podcast com as crianças intitulado “A opinião das crianças contra o racismo”, nome escolhido por elas democraticamente em sala de aula. Nesse podcast conseguimos com que todas as crianças falassem sobre os temas História e racismo estrutural, violência contra pessoas negras e a importância de ser antirracista. No podcast além de falarem sobre os temas que trabalhamos em sala sobre o racismo, muitas trouxeram relatos de situações reais de racismo que elas vivenciaram e falaram sobre a importância de ter uma educação antirracista para saber enfrentar esse tipo de situação na sociedade. O podcast foi publicado em duas plataformas digitais.

Percebemos ao final do trabalho que a proposta foi exitosa e o tema conseguiu ser articulado de modo efetivo, afinal, obtivemos um resultado positivo que foi reforçado pela avaliação das próprias crianças. No podcast cada criança pôde se expressar sobre um tema sensível, porém necessário. Ao final, notamos que as crianças negras conseguiram se perceber como tal e aprenderam que o enfrentamento ao racismo na sociedade acontece a partir das ações coletivas e individuais. Vale ressaltar que foi apontado pelas crianças que os negros podem ocupar os espaços que desejarem na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando estávamos decidindo que o nosso tema fulcral seria o racismo, nos perguntávamos se não seria um assunto pesado demais para discutir com crianças de 10 anos, se isso poderia causar um impacto negativo. Agora, po-

demost afirmar com felicidade que não, vociferar com altivez que não tive-
mos medo de abordar um assunto tão importante, de conduzir sujeitos capazes,
crianças empoderadas da periferia da nossa cidade na luta contra o racismo. Foi
maravilhoso observar e participar das discussões tão maduras protagonizadas
por crianças, era como se o “esperançar” se desenhasse diante de nós.

Vale destacar que aprendemos tanto quanto os alunos, pois na medida
em que discutíamos os conceitos e consequências do racismo com as crianças,
mais íamos ressignificando a nossa própria noção que tínhamos acerca das re-
lações étnico-raciais. A experiência da educação antirracista nos fez engendrar
novos olhares para a nossa identidade, tendo a oportunidade de reconstruí-la
em uma jornada pedagógica de autoconhecimento e aprendizado. As alterações
discursivas das crianças durante todo o processo foi algo mágico de acom-
panhar, parecia que a utopia de transformar o mundo poderia se concretizar
naquelas falas infantis tão potentes. Sabemos que atitudes pontuais e isoladas
não podem transformar o status quo, mas acreditamos que a fagulha deflagrada
pelas crianças podem desencadear um processo contínuo de mudanças e, quem
sabe um dia, apagar da nossa sociedade algo tão nefasto como o racismo.

Em conclusão, entendemos que na condição de autoria isegórica, os alu-
nos do quinto ano se colocaram como sujeitos históricos e de direitos, articu-
lando de seu próprio modo, ideias que dialogam com mudanças e sonhos que
convergem para um futuro antirracista.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por
um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles
Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e
escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas,
SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Mo-
acir *et al.* (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 2.
ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOUTART, François. **Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico**: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 421- 430.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Gestão escolar e educação antirracista**: A implementação da lei 10.639/2003 na perspectiva da educação como direito. Brasília, 2014.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela *et al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Interculturalismo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abril 2010. p. 15- 40.

ROGOFF, B. & CHAVAJAY, P. **What's become of research on the cultural basis of cognitive development**. Nova York: American Psychologist, 1995.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 14

ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS OFICINAS APLICADAS A UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA E.E.E.F.M. MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID HISTÓRIA - 2022/2024

Êmika Vitória Tavares Coêlho

Moisés Oliveira Lunguinho

Djalma Luiz do Nascimento Dantas

Rosemere Olímpio de Santana

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-E

Resumo: A busca de metodologias para o ensino de História que tragam proveito nas dinâmicas de sala de aula é tida como uma tarefa constante na realidade profissional dos professores, uma vez que estes lidam com intensos desafios para o desenvolvimento positivo da qualidade do aprendizado educacional brasileiro. Portanto, o presente relato de experiência, produzido por licenciandos do curso de História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus Cajazeiras, tem por objetivo apresentar considerações em torno das vivências observadas em sala de aula ao longo da vigência do PIBID História 2022/2024, realizadas na E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, localizada no município de Cajazeiras-PB. Para refinar o recorte de pesquisa, o foco destinou-se à análise do uso de duas metodologias aplicadas nas oficinas, que foram: análise de fontes e uso de jogos para o ensino de História, com o intuito de verificar em qual houve maior interesse e participação dos alunos concluintes da turma do 3º ano “F”. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, envolvendo a aplicação de oficinas em sala de aula, bem como uma revisão bibliográfica sobre a utilização de metodologias lúdicas, a partir de produções dos educadores Giacomoni e Pereira (2018), Fortuna (2018), Seffner (2018), Meinerz (2018), Zalla e Antoni (2018), além de uma reflexão em torno do que Paulo Freire (1987) nomeou como “educação bancária”. Assim, analisou-se a eficiência de duas metodologias, obtendo-se como resultado que, nas oficinas que trabalhavam o conteúdo de forma lúdica, a partir do uso de jogos, a parti-

cipação e o aproveitamento dos alunos foram mais efetivos, possibilitando aos pibidianos um maior conhecimento sobre abordagens metodológicas eficazes para aplicarem em suas futuras aulas de História, bem como permitindo analisar a postura da turma de discentes concluintes da escola supracitada. Constatou-se, assim, que, nesta experiência, a História pôde ser melhor trabalhada e desenvolvida através da utilização de jogos.

Palavras-chave: Ensino de história; Jogos; Análise de fontes; PIBID; Ensino médio.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a humanidade continua a buscar por melhores maneiras de ensinar, aprender e se fazer compreender. Nesse contexto, experimentar e remodelar nossas práticas cotidianas em sala de aula e para além dos muros da escola é uma tarefa exigente, mas necessária, visto que o foco é o desenvolvimento e amadurecimento intelectual, reflexivo, social e crítico dos docentes e, principalmente, dos nossos discentes, que estão em sua formação humana, para que estes possam se tornar indivíduos que conheçam seus direitos e deveres para com o mundo.

Dessa maneira, em busca de oferecer oportunidades para que os licenciandos tenham contato com o espaço e a realidade escolar, o Governo Federal, em colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias de Educação dos estados e municípios, instituiu programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e o Residência Pedagógica, a fim de proporcionar melhorias no ensino público brasileiro a partir da união entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de Ensino Básico de âmbitos estadual ou municipal.

As experiências são únicas, de forma que cada pessoa faz suas próprias leituras de mundo. Assim sendo, este relato de experiência tem por objetivo apresentar considerações em torno das vivências observadas no ano letivo de 2023, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de História, da Escola EEFFM Monsenhor Constantino Vieira, popularmente conhecida como

Colégio Comercial, localizada em Cajazeiras-PB. Para refinar o recorte de pesquisa, o foco destinou-se à análise do uso de duas metodologias aplicadas nas oficinas realizadas pela equipe de pibidianos, que foram: análise de fontes e uso de jogos no ensino de História, para verificar em qual houve maior interesse e participação dos alunos.

Pretendemos, assim, apontar quais metodologias trouxeram êxito, em nossa perspectiva, durante a experiência na vigência de 2022/2024 do PIBID, no que concerne ao aprendizado e à participação de uma turma de alunos concluintes. Para tais fins, seguiu-se uma metodologia de caráter qualitativo a partir das observações e realizações das quatro oficinas aplicadas durante o período, bem como uma revisão bibliográfica sobre a utilização de metodologias lúdicas, a partir da produção intitulada *Jogos e Ensino de História*, com recorte aos teóricos Giacomoni e Pereira (2018), Seffner (2018), Meinerz (2018), Zalla; Antoni (2018) e uma reflexão em torno do que o educador Paulo Freire (1987) chamava de “ensino bancário”.

MOMENTO 1 – ANÁLISE DAS OFICINAS DE METODOLOGIA PAUTADA NA ANÁLISE DE FONTES

Ao longo da vigência do PIBID História no Colégio Comercial, no ano de 2023, foram realizadas quatro oficinas. A primeira ocorreu em conjunto com todos os pibidianos do núcleo, e as outras foram produzidas individualmente por cada equipe de pibidianos. Para além das oficinas, houve uma série de observações de aula. Tais observações permitiram conhecer o perfil da turma em questão, o 3º ano F, bem como suas afinidades e posturas em sala de aula.

Iniciadas em 8 de agosto de 2023, as oficinas foram pensadas de forma a seguir duas abordagens metodológicas, a fim de averiguar qual funcionaria melhor para a realidade da turma. A primeira abordagem girava em torno da análise de fontes, demandando dos alunos um maior posicionamento crítico e argumentativo dos assuntos trabalhados na aula. Já a segunda metodologia aplicada foi a utilização de jogos em sala de aula, cuja descrição será melhor apresentada ao longo do texto.

Ao pensar em oficinas que instiguem o posicionamento crítico do aluno, através, por exemplo, da análise de fontes, o professor espera auxiliar na formação e desenvolvimento do indivíduo, para que este se torne atento às questões sociais, munido de argumentação e análise reflexiva em torno das realidades que o cercam, pois a falta de posicionamento crítico pode esvaziá-lo do entendimento sobre seu entorno e sobre o mundo. Como apontou Paulo Freire em sua obra *A pedagogia do oprimido* (1987, p. 37):

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

A tradição enraizada de uma educação que apenas transmite e narra, sem gerar frutos críticos e independentes, é o que Paulo Freire nomeou como “educação bancária”. A analogia se embasa no sentido de que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1987, p. 37). Esse modelo educacional favorece o controle de quem domina o sistema, enquanto os oprimidos são relegados a aceitar sem se posicionar. Por ser um costume enraizado, essa educação costuma acompanhar os discentes desde o início de sua formação, sendo difícil de ser superada, mesmo quando há estímulo e esforço por parte dos docentes contrários à educação mecânica.

Pensando em possibilitar a reflexão de forma a auxiliar a construção do senso crítico dos discentes da turma, as oficinas 2 e 4 foram planejadas com o intuito de instigar um maior posicionamento do alunado para interpretação e, posteriormente, argumentação. A oficina 2 trabalhou o conteúdo de “Regimes Totalitaristas”. Sendo esta uma temática sensível, sua reflexão demandava respeito, sensibilidade e humanidade. Assim, seguiu-se como objetivo geral refletir e estimular o pensamento crítico dos alunos em torno de regimes totalitaristas, a partir da análise de fontes midiáticas e da apresentação de movimentos extremistas da atualidade. Para cumprir tal objetivo, a oficina foi planejada da seguinte maneira:

O primeiro momento da aula teve como foco trazer alguns questionamentos sobre o tema, para gerar discussões que permitissem verificar conhecimentos prévios dos alunos em torno de novos movimentos extremistas, com recorte para o Brasil.

Posteriormente, os pibidianos iniciaram uma discussão em torno da temática, buscando trazer a participação dos discentes para o debate, mas tendo relativamente pouco proveito no que concerne a essa participação.

No terceiro momento, foram distribuídas impressões de uma notícia de um jornal cajazeirense sobre a ocorrência de manifestações de apoio ao neonazismo na cidade. Com a notícia em mãos, a turma foi dividida em grupos de, em média, quatro integrantes, para observarem as informações contidas nela.

Após a análise das fontes, a intenção era gerar um debate entre os discentes sobre o que achavam das manifestações lidas, bem como desenvolver uma reflexão sobre os perigos de uma ideologia extremista e a importância da defesa dos direitos humanos. A discussão contou apenas com a participação de alguns poucos alunos, enquanto os outros permaneciam calados e/ou distraídos.

Os resultados obtidos nesta oficina não saíram como esperado, no sentido de uma maior interação, posicionamento crítico e participação dos discentes. O que se encontrou, porém, foi uma turma com perfil de alunos em que a grande maioria apresentava reações de silêncio, indiferença, fuga de conteúdo e espera pelo posicionamento dos licenciandos.

Após a aplicação da oficina, refletiu-se sobre possíveis motivos que poderiam ter implicado na baixa adesão dos alunos à abordagem metodológica. Entre eles, estava o fato de a aula ter ocorrido em um ambiente com mais estímulos, que era a sala de informática da instituição, e o sentimento de reclusão e indiferença que os discentes costumam manter quando lhes é pedida participação e uma maior atuação — fator também notado ao longo das observações de aulas realizadas pelos pibidianos.

Na oficina 4, o conteúdo trabalhado foi “Ditadura Militar no Brasil”. A temática demandava uma participação mais ativa dos discentes, porém os resultados obtidos foram semelhantes aos da oficina 2. Com recorte delimitado em torno do “Uso da música como forma de resistência à Ditadura Civil-Mili-

tar (1964–1985) no Brasil”, a oficina tinha como finalidade estimular a análise dos alunos sobre um contexto histórico a partir de fontes culturais, nesse caso, a música, trazendo novas maneiras de compreender a História. Ela foi pensada da seguinte forma:

O primeiro momento se iniciou com o questionamento dos pibidianos, para descobrir quais os estilos musicais da preferência dos alunos, se estes notavam semelhanças das letras que costumam consumir com suas vivências pessoais, se conheciam as músicas que seriam apresentadas na aula, entre outras questões pertinentes ao diálogo.

Posteriormente, foi realizada uma revisão geral para rememorar o conteúdo já trabalhado em sala pelo professor supervisor. Essa revisão deveria contar com a participação dos discentes, porém eles não lembravam mais do conteúdo trabalhado, ficando a cargo dos pibidianos a retomada do conteúdo.

Em seguida, os pibidianos realizaram uma exposição sobre a importância dos movimentos culturais na historiografia e como estes permitiam exprimir os ideais de seus autores para as futuras gerações, bem como sua luta contra a censura e perseguição.

O quarto momento deveria contar com a maior participação dos alunos. Foram distribuídas letras de três músicas do período ditatorial, com o intuito de observar como os alunos dialogariam com o contexto da época com suas próprias interpretações e suposições do que elas queriam remeter, sistematizando seus aprendizados e elaborando suas significações.

As músicas foram ouvidas e suas letras deveriam ser debatidas separadamente, porém os discentes não quiseram expor seus comentários sobre elas, diziam não saber o que falar e/ou estar com vergonha, levando-os a pedir pela mediação dos professores.

Assim, novamente os alunos não tiveram uma participação muito efetiva na dinâmica, pois esperavam que os professores se expressassem, enquanto estes ansiavam por um diálogo com os alunos. Para contornar a situação e manter mais reflexões sobre a temática, os PIBIDianos e o supervisor precisaram atuar nas discussões, trazendo informações sobre os cantores analisados, as letras das músicas e o contexto da época, de forma a articular o conteúdo trabalhado

em sala de aula com as letras, consideradas expressões de um tempo e de uma sociedade.

As conclusões absorvidas nestas duas oficinas dialogam com o modelo de “educação bancária” que Freire (1987) tanto criticava, pois expõem certa passividade na expressão e posicionamento dos alunos, que optam por esperar que o professor faça o depósito de seus conhecimentos. Esse modelo gerou como fruto alunos adaptados a aceitar passivamente o que os professores depositam, por considerarem estes como os detentores de todo o saber. Obviamente, essa não deve ser uma visão generalista, mas sua constância é comum e notória. Conseguir efetivamente aplicar um método de superação dessa educação continua nos perseguindo: “por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (Freire, 1987, p. 49). Mas, como educadores, continuamos a buscar abordagens metodológicas efetivas para as necessidades de cada turma.

MOMENTO 2 – ANÁLISE DAS OFICINAS DE METODOLOGIA LÚDICA A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS

Como citado previamente neste relato, a procura por novos métodos pedagógicos para aprimorar o sistema educacional brasileiro é constante, e isto é paralelo ao ato de se ensinar História nas salas de aula, visto que, muitas vezes, o docente do ensino básico se vê envolto em vivências desmotivantes atreladas às realidades escolares. Assim, “muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história?” (Giacomoni; Pereira, 2018, p. 10).

Torna-se notável a tentativa dos professores de transformar as aulas de História e outras disciplinas em momentos prazerosos, a fim de fazer os discentes sentirem vontade de aprender o conteúdo abordado e, conseqüentemente, aceitar a ideia de que esse ato pode ser algo bom e divertido, diferentemente da concepção predeterminada pela grande maioria, moldada por uma ação tortuosa e massiva (Meinerz, 2018).

Portanto, a opção de utilizar metodologias lúdicas durante esse momento de aprendizado é uma proposta de ensino bastante interessante, pois, segundo Fortuna (2001, p. 66), “[...] o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado.” Posto isso, a participação efetiva do discente na sua obtenção de conhecimento torna os “jogos” instrumentos magistrais na realização desse objetivo, além de serem um meio efetivo de proporcionar a sensação de divertimento e prazer.

Dialogando com o pensamento de Meinerz (2018, p. 73), tem-se que:

Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula.

Com isso, das quatro oficinas aplicadas no período de regência do PIBID, a 1ª e a 3ª foram realizadas com foco na aplicação de jogos para analisar e, ao mesmo tempo, fixar o conhecimento prévio dos alunos, obtido em aula, sobre as temáticas abordadas. A primeira, realizada nos dias 8 e 10 de agosto de 2023, consistiu na realização de uma “gincana histórica”; já a terceira, realizada em 7 de novembro de 2023, teve como foco a utilização de “cards históricos” para aprofundar o conhecimento dos discentes acerca das Eras Vargas.

A primeira oficina foi proposta pelo professor supervisor do núcleo do Colégio Comercial. O objetivo era realizar uma gincana para averiguar o conhecimento dos discentes em relação a assuntos gerais de História adquiridos ao longo de suas jornadas estudantis, bem como estabelecer um momento de socialização entre os pibidianos e os alunos, e celebrar o Dia do Estudante, comemorado na data de 11/08. Essa ideia foi aceita pelos pibidianos e planejada da seguinte forma:

Como o núcleo possuía três equipes, cada uma ficou responsável por criar um jogo para adicionar à gincana, em conjunto com um criado pelo professor, resultando no total de 4 jogos programados para a atividade: um bingo, passa-repassa, cards históricos e um jogo da memória;

Todas as atividades elaboradas deveriam ser aplicadas pelas equipes nas turmas às quais ficaram responsáveis;

Para estimular a participação e a interação entre os alunos, o ganhador da dinâmica e os alunos envolvidos receberam doces;

O objetivo principal, como citado anteriormente, era analisar o conhecimento dos alunos e criar um vínculo inicial entre estes e os licenciandos, visando um bom relacionamento entre ambas as partes ao longo da vigência. Esse momento também proporcionou aos pibidianos uma leitura sobre como poderiam atuar na turma a qual foram designados.

Após a confecção dos jogos e o planejamento de cada equipe, a oficina teve seu início. Em um primeiro momento, os alunos se mostraram relutantes para participar da atividade, pois, mesmo com a anunciação dos prêmios, muitos sentiam medo de errar e/ou estavam com vergonha. Após algumas palavras de estímulo dos organizadores, a coragem entrou em cena, levando-os a começar a participar e fazendo com que, aos poucos, os mais tímidos se contagiassem e também se envolvessem.

No geral, mesmo com as perguntas da maioria dos jogos sendo extremamente simples e presentes nos conteúdos de formação do ensino básico de História, muitos alunos não conseguiram respondê-las. A maioria nem ao menos recordava se já havia estudado sobre determinados assuntos nos anos anteriores. Esse caso gerou nos pibidianos e no supervisor uma sensação de perplexidade e frustração ao notar que boa parte do que os discentes haviam estudado ao longo de suas vivências escolares tinha sido esquecida, cabendo destacar que parte dos anos de formação do ensino básico desses alunos ocorreu de maneira remota devido à pandemia da Covid-19.

Mesmo com a consciência de que “sempre que iniciamos uma atividade, não podemos partir do pressuposto que os alunos não sabem nada” (Seffner, 2018, p. 27), a situação experienciada foi, no mínimo, chocante, demonstrando alguns dos efeitos negativos proporcionados pelo período de aulas online durante a pandemia do coronavírus, na qual diversos estudos afirmam ter ocorrido um deslize abismal na qualidade de ensino e no aprendizado dos alunos (Koslinski; Bartholo, 2022). Porém, uma análise sobre essa situação não será aprofundada neste artigo.

Contudo, após a atividade, os objetivos principais foram alcançados, visto que se permitiu avaliar o nível de conhecimento dos alunos, bem como estabelecer os laços iniciais entre todos os membros envolvidos, além de gerar nos pibidianos a observação de que as atividades lúdicas permitiam uma participação muito mais efetiva dos discentes e traziam como resultado a rememoração e absorção de conteúdos antes esquecidos. Repleto de respostas surpreendentes, muitos alunos começaram a participar após algum tempo e, ao final, todos os discentes estavam avidamente engajados em tentar encontrar a resposta correta das perguntas presentes nos jogos, ouvindo atentamente as correções e explicações dos pibidianos. Esse fator é explicado por Meinerz ao citar que “o lúdico proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a consequência do erro nunca vai além do jogo” (Meinerz, 2018, p. 77).

Quanto à terceira oficina, influenciada pelo sucesso da “gincana histórica”, foi planejada uma atividade lúdica a partir da utilização de cards históricos acerca da temática “Eras Vargas”. Tais cards foram elaborados pelos pibidianos e tinham por objetivo analisar o conhecimento prévio dos alunos, obtido em aulas anteriores sobre o tema, apresentando uma maneira divertida de compreender este período da História do Brasil. A atividade foi confeccionada com a criação de 16 cards representando eventos importantes durante as fases da Era Vargas, divididos em: Contexto Histórico da época; Governo Provisório; Governo Constitucional; e, por fim, o Estado Novo. Portanto, foram elaborados 4 cards para representar cada fase.

Para a aplicação da oficina, a turma foi dividida em 4 grupos de, em média, 2 alunos e, posteriormente, eles teriam de identificar e alinhar os cards, relatando a ordem de ocorrência dos eventos e apresentando seus entendimentos sobre estes, ressaltando que tais acontecimentos não ocorriam separadamente nem linearmente, mas sim concomitantemente, de forma que cada ação trazia suas próprias implicações e desdobramentos. Por fim, debateu-se em conjunto sobre como eles se articularam na apresentação dos eventos.

Os resultados desta oficina foram agrídoces, pois, das quatro duplas formadas pelos discentes, duas se perderam completamente na lógica da ativi-

dade, mas conseguiram acertar alguns momentos individuais que ocorreram nesse período, apresentando argumentos em torno do porquê tais eventos aconteceram antes ou depois dos outros. Uma das equipes apresentou dificuldades em lembrar dos acontecimentos do período, recorrendo ao auxílio do professor. Outra das duplas obteve um desempenho excepcional na dinâmica, errando a ordem de apenas dois dos dezesseis eventos citados.

O fator mais importante de ser notado nesta oficina foi a participação dos alunos e os constantes questionamentos sobre se estavam alinhando os cards nas fases corretas, gerando, conseqüentemente, uma troca efetiva de conhecimento acerca da temática abordada, proporcionando uma circulação do saber. Essa efetividade é afirmada por Seffner (2018, p. 27), ao citar que:

Um bom indicador de que a atividade está produzindo efeitos de aprendizagem são os questionamentos do aluno, quando reconhecemos que de modo espontâneo formulam perguntas, em linguagem que demonstra que processaram as informações, vincularam com seus interesses e produziram perguntas.

Ao fim dessa atividade, os pibidianos montaram a ordem cronológica correta dos cards, explicando detalhadamente o desenvolvimento das fases da Era Vargas a partir dos eventos expressados neles. Durante este momento, todos os alunos estavam atentos às explicações e sempre participavam, comentando se haviam acertado ou errado em suas organizações.

Por fim, tornou-se visível que, de forma lúdica, os alunos tiveram uma conexão mais efetiva com os conteúdos trabalhados tanto nesta oficina quanto na primeira, e conseguiram aprender brincando e se divertindo em sala de aula, provando que neste âmbito também é possível relacionar o aprendizado com a sensação de prazer e de diversão. Destaca-se, contudo, que essa foi uma experiência que funcionou em um locus específico, de forma que talvez, em uma turma diferente, com características e comportamentos distintos, os resultados obtidos poderiam ser outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os alunos da turma do 3º ano F, na qual a equipe de pibidianos responsável por este relato de experiência atuou, se comportaram, no quesito interação e participação nas atividades, de forma mais efetiva nas dinâmicas que envolviam jogos para trabalhar as temáticas da aula de História, do que naquelas que exigiam uma maior participação analítica e argumentativa. Cabe ressaltar que o critério analisado nesta pesquisa foi a participação e a interação dos alunos nas atividades propostas, tendo como objetivo uma melhor captação dos conteúdos pelos discentes.

Pautados na análise teórica de Paulo Freire (1987) em torno do “ensino bancário”, notou-se como a postura mecânica presente na turma trouxe impacto às metodologias de análise de fontes, tornando-as difíceis de serem trabalhadas com tais discentes. Acredita-se que, por estes terem construído, ao longo de sua formação, um olhar para com a escola como um local onde apenas receberão transmissões constantes de conteúdos, não se veem como protagonistas de seu desenvolvimento, tornando-se passivos em atuações que demandem um maior posicionamento crítico, analítico e argumentativo.

Nesse sentido, a utilização de jogos para o ensino de História surge como uma alternativa benéfica no que concerne ao desenvolvimento de capacidades críticas necessárias à formação do discente em seu percurso escolar, pois, ao se trabalhar em sala de aula com atividades lúdicas, os alunos conseguem aprender brincando, permitindo uma aquisição mais eficaz de conhecimentos sobre os temas trabalhados e garantindo uma maior taxa de participação, diversão e aprendizado aos alunos.

Portanto, em função de melhorar o ensino básico e permitir o uso de novas metodologias efetivas na arte de ensinar, “tomemos então o jogo como nosso próximo objeto! E, talvez, o melhor resultado deste desafio seja a ampliação de nosso olhar sobre a sala de aula, a escola e a História” (Antoni; Zalla, 2018, p. 125).

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013.

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. *In*: GIOCAMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 113-125.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In*: GIOCAMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-71.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 63-71, 2001. DOI: 10.5335/rep.v8i2.14641. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14641>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. *In*: FREIRE, Paulo (Org.). **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 37-49.

GIOCAMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. *In*: GIOCAMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 9-18.

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Tiago. **Impactos da pandemia na educação brasileira**. Nota Técnica: s. l., 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIOCAMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 73-86.

MONTAIGNE, Michel. **Da educação das crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 31-53.

SEFFER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? *In*: GIOCAMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 19-34.

SEFFER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *In*: GIOCAMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 35-45.

CAPÍTULO 15

PERFIL ESCOLAR E SOCIOCULTURAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ECIEEFM PROFESSOR CRISPIM COELHO, NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS-PB

Anna Júlia Mariano de Sousa

Estanrley Rolim Souza

Williane Pereira de Araújo

Hugo da Silva Florentino

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-F

Resumo: A educação é vista como uma prática que influencia variadas dimensões do ser humano. Para uma educação integral, o professor precisa considerar os aspectos físicos, pedagógicos, sociais e culturais do ambiente em que trabalha, como forma de englobar a complexidade e romper com as visões reducionistas que desconsideram as múltiplas dimensões que compõem o contexto e o ser humano. O presente estudo foi realizado, entre junho e julho de 2023, pelos residentes do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB, em associação com a ECI EEFM Professor Crispim Coelho. A pesquisa objetivou realizar uma análise do perfil escolar e sociocultural dos alunos, visando compreender suas características específicas e discutir questões sociais pertinentes ao processo educacional. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado na aplicação de questionários semiestruturados, respondidos pela gestão escolar e pelos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio Integral. A análise revelou que a infraestrutura da instituição, apresenta pontos positivos como salas de aula em bom estado, e pontos negativos que requerem melhorias, a exemplo dos banheiros e bebedouros. A escola demonstra preocupação com o ambiente propício ao aprendizado, oferecendo refeições diárias e disponibilizando recursos didáticos como computadores e materiais laboratoriais. No que diz respeito ao perfil sociocultural dos alunos, observou-se que a maioria reside na área urbana do município de Cajazeiras/PB e possui forte vínculo com a comunidade local. Quanto à diversidade étnica, há uma representação significativa de alunos pardos e brancos, sendo 42,05% pardos e 36,06% brancos, respectivamente. Em rela-

ção aos hábitos de leitura, a maioria dos alunos lê livros não-didáticos regularmente. Constatou-se, também, uma heterogeneidade de ocupações entre os pais ou responsáveis, além disso 15% dos alunos trabalham após o horário de aula, o que pode impactar na frequência e desempenho escolar. Ademais, a maioria dos estudantes possui acesso a recursos tecnológicos e internet, o que pode ser explorado como ferramenta educacional. Os resultados evidenciam a importância de compreender a diversidade sociocultural dos alunos para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A análise desses perfis permite aos educadores planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, considerando as necessidades específicas dos estudantes e buscando formas de engajá-los mais ativamente no processo de aprendizagem. Assim, o estudo contribui para o desenvolvimento de estratégias que visam promover um ambiente escolar mais estimulante e acolhedor para todos os alunos.

Palavras-chave: Educação básica; Residência pedagógica; Escola; Alunos.

INTRODUÇÃO

Libâneo (2001) conceitua a educação como um conjunto de processos, influências e intervenções que incidem sobre o desenvolvimento humano, resultado da interação de grupos com o ambiente natural e social. Assim, o autor, define que a educação é concebida como uma prática de natureza humana e social, que instiga mudanças nos aspectos físicos, mentais, espirituais e culturais do indivíduo.

A infraestrutura de uma instituição educacional tem importância crucial sobre o desempenho escolar, uma vez que proporciona um ambiente adequado ao aprendizado, que juntamente com um planejamento eficaz, otimiza os resultados dos investimentos destinados à educação no Brasil (Vasconcelos *et al.*, 2021). Esse perfil estrutural influencia diretamente no conforto e na motivação dos estudantes, proporcionando condições propícias para a concentração e participação ativa nas atividades acadêmicas. Ademais, a organização da escola, incluindo sua administração e distribuição dos recursos, impacta na eficiência e eficácia do ensino, viabilizando uma gestão mais positiva das

práticas educacionais.

Outro fator que se destaca como influenciador do meio estudantil é a origem social, como afirmam Bourdieu e Passeron (2014). Dessa maneira, deduz-se que a construção do aprendizado dos alunos opera de inúmeras formas, visto que no referido ambiente encontra-se um conjunto diversificado de indivíduos únicos e que carregam particularmente um repertório de histórias de vida. Logo, a escola, incumbida de mediar o saber científico por meio do seu papel na sociedade, possui o dever de proporcionar todo o seu repertório de conhecimento de maneira que tal dedicação considere as características singulares nos âmbitos sociais e culturais, de modo a fornecer meios que, mediante discussões e diálogo com os educadores, propiciem iniciativas que sejam convergentes para com as necessidades dos alunos (Santos, 2022).

Para uma prática educacional significativa, o professor deve entender o ambiente em que atua, incluindo a estrutura física e pedagógica, bem como as particularidades socioculturais dos alunos, que desempenham um papel central no processo de ensino. Nessa perspectiva, o presente trabalho foi realizado pelos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) - Subprojeto Biologia (vigência: 2022-2024) do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, em associação com a Escola Cidadã Integral de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, objetivando realizar a diagnose do perfil escolar e dos alunos, de modo a examinar suas características particulares e discutir acerca das questões sociais intrínsecas às mesmas, proporcionando reflexões e contribuindo para o planejamento de intervenções posteriores.

Esse tipo de análise permite a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria na instituição, possibilitando a adaptação de práticas pedagógicas e dos recursos disponíveis às necessidades dos alunos. Ademais, compreendendo o contexto social dos estudantes, torna-se viável o desenvolvimento de estratégias educacionais mais adequadas, fato este que promove a equidade e a valorização da diversidade e contribui assim, para a construção de uma escola mais justa e democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil Estrutural e Pedagógico da Instituição

A ECIEEFM Professor Crispim Coelho, no ano de 2023, dispunha, ao todo, de 370 alunos regularmente matriculados e distribuídos entre o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), que contemplava 200 estudantes, e o Ensino Médio Integral (1º ao 3º ano), com 170. A instituição possui um corpo docente formado por 24 professores, contando com especialistas, mestres e doutores em suas respectivas formações, estes altamente qualificados, disponíveis para o alunado e dispostos a fornecer um ensino de qualidade, com o intuito de formar cidadãos críticos, autônomos e independentes. Para as disciplinas de Ciências e Biologia, duas profissionais foram designadas. No que concerne ao serviço técnico-pedagógico, a instituição conta com uma equipe de gestão escolar, formada por uma Coordenadora Geral e um Coordenador Administrativo-Financeiro (CAF).

De acordo com Beltrame e Moura (2009), o ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação do indivíduo como ser social. Para garantir uma relação harmoniosa entre o ambiente e os indivíduos, é fundamental que os projetos das escolas sejam flexíveis e passíveis de modificações ao longo do tempo. Além disso, é necessário considerar o conforto ambiental, que abrange as condições térmicas, luminosas e acústicas, as quais podem impactar significativamente o bem-estar e o aproveitamento pedagógico dos que frequentam o local. As autoras também ressaltam que esses fatores ambientais, juntamente com as condições de isolamento e ventilação, exercem uma forte influência no desenvolvimento didático dos alunos em sala de aula, refletindo-se em aspectos como sociabilidade, desempenho e saúde.

Em face do exposto, a infraestrutura conta com 2.018,63m² de área construída e 2.173,00m² de área livre, totalizando 4.191,69m² de área total em domínio da escola, sendo esta bem arborizada, murada e pintada, criando um espaço propício ao aprendizado. A instituição dispõe de inúmeros espaços es-

colares diversificados, sendo estes: salas de aula (12 ao total); sala para professores; sala de supervisão; laboratórios de Ciência e Informática, biblioteca, cantina; ginásio, todos em estado de conservação adequado, estando apenas com o almoxarifado e os banheiros em estado regular.

Quanto às condições dos materiais e manutenção da escola, a mesma apresenta telhados, paredes, pisos, portas, janelas, cadeiras, mesas e armários em bom estado. No entanto, verifica-se que os bebedouros encontram-se em uma condição que requer manutenção para melhor funcionamento. No que diz respeito aos recursos essenciais, a mesma possui saneamento básico, eletricidade e água potável, esta última fornecida pela Companhia de Água e Esgotos da Paraíba (CAGEPA), que raramente faltam, e as refeições de merenda e almoço são diariamente fornecidas em todos os turnos de funcionamento (manhã e tarde), também não apresentando faltas frequentes.

No que concerne à informatização, a instituição detém 20 computadores, os quais são utilizados pelos professores, alunos e funcionários, e sinal de internet com boa conexão, o qual é provido por duas empresas privadas. Também são disponibilizados materiais de expediente em boas condições para professores, alunos e funcionários. As salas de aula apresentam boa iluminação natural e acústica, mas a ventilação natural encontra-se limitada, característica que pode ser atribuída, em partes, a fatores geográficos e/ou arquitetônicos da instituição. No entanto, todas as salas possuem ar condicionado.

No que tange aos recursos didáticos disponíveis para o uso na escola, têm-se: impressora; projetores de multimídia; televisores (presentes nas salas de aula); aparelho de som e microfone; materiais de uso laboratorial e jogos educativos. Segundo Souza e Dalcolle (2007), os recursos didáticos são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem, visto que viabilizam com que o aluno assimile o conteúdo que está sendo trabalhado, oportunizando aos mesmos a aprendizagem da disciplina de forma significativa e de valor para toda a sua vida.

Perfil Sociocultural dos Alunos

No âmbito deste estudo, constatou-se que cerca de 95% dos alunos residem atualmente no mesmo município da escola, pertencendo, em sua maioria, a área urbana da cidade. Em consonância, 70,45% são naturais da respectiva localidade, apesar de outros municípios também terem sido mencionados, incluindo cinco da Paraíba (Cachoeira dos Índios, João Pessoa, Patos, Sousa e Uiraúna), três de São Paulo (Jundiaí, São Paulo e Piracicaba), um do Maranhão (Paraibano), um do Ceará (Icó), um do Sergipe (Itabaiana) e um de Santa Catarina (Brusque). Esses achados revelam uma forte vinculação dos estudantes com o contexto local, tanto em termos de residência atual quanto de origem, o que pode influenciar diversos aspectos de suas vivências educacionais. A respeito da identificação, nota-se uma considerável equiparidade entre os dados encontrados, visto que 51,14% se identificam como mulheres e 47,73% como homens.

No que se refere a classificação de cor e etnia, identifica-se que a maioria dos alunos se reconhecem como pardos (42,05%), seguido de brancos (36,36%), pretos (13,64%), amarelos (5,68%) e indígenas (1,14%). Diante do atual panorama de diversidade étnica observado nas instituições educacionais, torna-se premente que estas adotem estratégias efetivas para fomentar a inclusão, promover o respeito mútuo e garantir o êxito acadêmico de todos os discentes. A implementação de programas educacionais, desenvolvimento de currículos culturalmente pertinentes, realização de celebrações interculturais, provimento de suporte acadêmico e social, investimento na formação docente e adoção de políticas antidiscriminatórias emergem como ações cruciais para estabelecer um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde cada aluno possa sentir-se reconhecido e capacitado a alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Constatou-se que cerca de 5,62% dos alunos apresentam diagnósticos como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Asperger e Autismo. É papel da escola reconhecer essas diferentes necessidades de aprendizado e se comprometer com uma educação inclusiva

e que valorize a singularidade de cada estudante, superando o modelo segregacionista e cumprindo o que a Constituição estabelece. Conforme citado por Paula, Santos e Silva (2017), a disposição e a preparação dos professores são elementos essenciais, porém não suficientes, para assegurar uma escola inclusiva. A capacitação dos professores se estabelece como um requisito imprescindível para o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Quanto aos hábitos de leitura, foi possível visualizar uma determinada variância, considerando que 65,93% dos alunos leem de 01 a 46 livros não-didáticos por ano e somente 17,05% leem jornais e revistas. Esses dados podem oportunizar a elaboração de estratégias pedagógicas para promover a leitura em diferentes contextos educacionais, tornando-a mais acessível e atraente. Pois, segundo Tourinho (2011) a leitura é reconhecida como uma peça fundamental na formação educacional do indivíduo. No entanto, o hábito de leitura entre os alunos brasileiros permanece como um aspecto de considerável incerteza e questionamento.

Tourinho (2011) ressalta a existência de uma lacuna substancial de pesquisa concernente aos hábitos de leitura e à cultura literária da população brasileira. Esta deficiência dificulta a formulação de políticas educacionais e a implementação de estratégias eficazes para fomentar a prática da leitura. A ausência de dados concretos sobre o assunto pode restringir a capacidade de identificar questões específicas, compreender suas origens e conceber soluções apropriadas. Portanto, a produção de pesquisas e estudos adicionais sobre os hábitos de leitura no Brasil torna-se imperativa, dada sua relevância para enfrentar os desafios e promover uma cultura de leitura mais sólida e abrangente no país.

Em referência às ocupações dos pais ou responsáveis dos estudantes, verifica-se que a maioria possui algum vínculo empregatício, assim como, uma ampla heterogeneidade de profissões relatadas. A maior parcela dos alunos apenas estuda, e cerca de 15% exercem algum tipo de trabalho após o horário de aula e contribuem para a renda familiar. Corroborando com isso, Castro, Pinto e Lima (2021) pontuam que a necessidade de alguns alunos

enfrentarem uma dupla jornada força-os a desistir dos estudos para poderem ajudar seus pais nas despesas domésticas ou, em outros casos, para manter a própria família. Ademais, Camargo e Rios (2012) mencionam que a conciliação destas duas ações constitui o principal motivo de evasão escolar no ensino médio, significando então que a condição sociocultural atua como um fator prevaiente para a conclusão ou não desse nível de ensino.

O acesso à internet é de extrema importância para os estudantes atualmente, ponderando, nesse contexto, que expressivos 96,59% dos alunos têm disponibilidade de recursos tecnológicos, como computadores, celulares, bem como, acesso à internet. Esse recurso se configura como uma plataforma abrangente, proporcionando uma vasta quantidade de informações e recursos educacionais, fomentando, assim, a ampliação e aprofundamento dos estudos em diversas áreas do conhecimento. Kenski (2015) apresenta que a Internet é uma ferramenta poderosa, capaz de ampliar o acesso ao conhecimento, facilitar a comunicação e promover a inovação na educação. No entanto, seu potencial só pode ser plenamente realizado em um contexto educacional que valorize a qualidade do ensino, a formação de professores, a inclusão digital e a integração efetiva da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem.

A autora ressalta a necessidade de uma abordagem holística para o uso da Internet na educação, que vai além do simples acesso à tecnologia. Isso implica investimentos em infraestrutura digital, capacitação de professores para integração da tecnologia em suas práticas pedagógicas, desenvolvimento de conteúdos educacionais relevantes e críticos, além do estabelecimento de políticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade no acesso aos recursos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil acadêmico e sociocultural dos estudantes pode fornecer insights sobre a dinâmica educacional e social da instituição. Os resultados obtidos destacam a necessidade premente de se considerar a diversidade sociocultural dos estudantes como elemento central na formulação de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao analisar a infraestrutura escolar, existe uma necessidade urgente de investimento nesta área, não só para melhorar as condições físicas da escola, mas também para criar um ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. A atenção sustentada à infraestrutura escolar não só otimiza as condições de ensino e aprendizagem, mas também fortalece o compromisso da instituição com a qualidade educacional e o bem-estar dos alunos.

Portanto, perante as discussões efetuadas acerca dos resultados encontrados, conclui-se que a realidade vivenciada por cada discente impacta significativamente na sua trajetória escolar, influenciando-a em inúmeros quesitos, e compreender essa pluralidade sociocultural do alunado permite com que o docente e a escola forneçam, juntos, uma educação equitativa e satisfatória. Este estudo fornece aos educadores, administradores e formuladores de políticas educacionais informações valiosas sobre a necessidade de ação para fortalecer os ambientes escolares e promover o desenvolvimento holístico dos alunos.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3378/2663>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CAMARGO, Douglas Branco; RIOS, Mônica Piccione Gomes. A evasão escolar na 1ª série do ensino médio no município de Joaçaba–SC: desafios curriculares. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/admU3>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CASTRO, Sayonara Pinto de; PINTO, Márcia Nascimento; LIMA, Renato Abreu. O trabalho versus estudo: desafios enfrentados no ensino médio no Alto Solimões, Amazonas, Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 82-94, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jknIP>. Acesso em: 21 ago. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, v. 16, n. 3, p. 133-150, 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/Educacao_e_internet_no_Brasil_Cadernos_Adenauer_2015_1-libre.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gkpOU>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://encurtador.com.br/txMUX>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PAULA, Laís Silveira de; SANTOS, Anne Rafaelli Teixeira dos; SILVA, Thaís Francisca Matos da. **O papel do professor no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na construção da dinâmica escolar: ênfase autismo, dislexia e TDAH**. João Pessoa: Ed. Realize, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID1013_16102017140243.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/lswI5>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SANTOS, Antonio Fernando *et al.* Influência social: a participação da família na aprendizagem dos filhos. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 132-152, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/nBMP4>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SOUZA, Salete Eduardo de; DALCOLLE, Gislaine Aparecida Valadares de Godoy. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arquivos do Mudi**, Maringá, PR, v. 11, n. Supl 2, p. 110-114, 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/suwTV>. Acesso em: 21 ago. 2023.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito. **Revista Lugares de Educação**, v. 1, n. 2, p. 325-346, 2011. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fjS59>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CAPÍTULO 16

DISCIPLINA ELETIVA NO MODELO DE ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DA ELETIVA PARAÍBA - JOIA RARA

Mariane Aparecida Marques Sampaio
Rafael Lima de Sousa
Karol Yorana Oliveira Silva
Crisólogo Vieira de Souza
Ivanalda Dantas da Nóbrega Di Lorenzo
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-G

Resumo: No estado da Paraíba, as Escolas Cidadãs Integrais (ECI) foram implantadas pela Secretaria de Estado da Educação em 2016 e, ao longo dos anos, obtiveram uma expansão significativa, ressaltando-se que, desde 2021, todos os 223 municípios do território paraibano são contemplados com Escolas Integrais, integrando requisitos que, posteriormente, seriam reforçados no Novo Ensino Médio, previsto pela Lei Federal nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017). São diversas as singularidades presentes no cotidiano escolar. Neste trabalho, destacamos as disciplinas Eletivas, normalmente temáticas e interdisciplinares. Nesse contexto, a pesquisa pretende analisar o desenvolvimento da disciplina Eletiva no modelo integral, tendo como estudo de caso a Eletiva “Paraíba: Joia Rara”, ministrada na Escola Estadual Cidadã Integral (EECI) Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, localizada na cidade de Campina Grande-PB. Situamos aqui as experiências desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande. Realizamos um levantamento bibliográfico sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e as disciplinas Eletivas no modelo de Escolas Cidadãs Integrais (ECI). Posteriormente, reunimos registros das ações promovidas pelos professores da Eletiva na escola e ações realizadas com a participação da Residência Pedagógica, Subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. A metodologia adotada consistiu em um estudo de caso nas turmas do primeiro e segundo semestre da Eletiva “Paraíba: Joia Rara”, da EECI Álvaro Gaudêncio, no período de fevereiro a dezembro de 2023. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, baseada em observações em sala de aula, análise de materiais

didáticos e entrevistas com professores titulares da Eletiva. Os resultados parciais indicam que as disciplinas Eletivas, que fazem parte da Base Diversificada, podem auxiliar de forma positiva na compreensão de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, a Eletiva atua como um complemento na formação dos educandos. Destaca-se a necessidade de planejamento para o desenvolvimento da Eletiva, que possibilite aos educandos uma aprendizagem significativa e lúdica, rompendo com o ensino tradicional. Os principais obstáculos enfrentados pelos educadores são a ausência de espaços adequados nas escolas para o desenvolvimento de atividades práticas, recursos financeiros para compra de materiais e realização de aulas de campo. Considera-se que a eletiva “Paraíba: Joia Rara” possibilitou aos educandos estudar os principais aspectos geográficos, socioeconômicos, ambientais e culturais do estado da Paraíba. Portanto, proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências presentes na BNCC e que fazem parte do cotidiano, despertando neles uma participação cada vez mais efetiva nas aulas.

Palavras-chave: Escola cidadã integral; Ensino integral; Programa residência pedagógica; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Em todos os estados brasileiros, o ensino público passa por significativas mudanças no que diz respeito ao modelo de ensino adotado, como também em relação à estruturação dos projetos pedagógicos e elaboração do currículo escolar. Nesse sentido, destaca-se a implantação do Ensino Integral, que é uma realidade em todo o país e vem se afirmando cada vez mais como modelo de ensino preponderante nas propostas curriculares dos estados.

Essas mudanças trazem consigo uma necessidade de readaptação dos educandos, sobretudo a respeito das transformações no currículo, que afetam também a prática docente, devido à necessidade de adaptação às modificações nas metodologias de ensino. Ressalta-se que esse processo de adaptação também impacta os estudantes, principalmente com relação à carga horária e às novas disciplinas diversificadas que surgiram com o modelo integral.

No estado da Paraíba, o Ensino Integral foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação em 2016 e, ao longo dos anos, obteve uma expan-

são significativa, ressaltando-se que, desde 2021, todos os 223 municípios do território paraibano são contemplados com Escolas Integrais. As modificações advindas da adoção do Ensino Integral seriam, posteriormente, reforçadas com a implementação do Novo Ensino Médio, previsto pela Lei Federal nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017). Deste modo, percebe-se a importância de estudar essa nova concepção de ensino, mais especificamente, as disciplinas denominadas de “Eletivas” no modelo integral adotado na Paraíba.

As Eletivas, de acordo com o documento da Proposta Curricular do Ensino Médio (Paraíba, 2018), surgem com a proposta de dinamizar o Ensino Médio, apresentando, entre outros aspectos, a oportunidade de escolha pelos estudantes da Eletiva de acordo com seu Projeto de Vida ou sua área de conhecimento que desejam aprofundar ao longo do período de um semestre. Para facilitar essa escolha, é realizada, nas escolas, uma “Feira de Eletiva”, na qual são apresentadas as ementas das Eletivas para todos os alunos da escola.

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar o desenvolvimento da disciplina Eletiva “Paraíba: Joia Rara”, ministrada na EECI Dep. Álvaro Gaudêncio de Queiroz, localizada em Campina Grande-PB, no período de fevereiro a dezembro de 2023, e que contou com a participação de residentes do Subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Essa experiência vivenciada no ensino público pode colaborar com os estudos e pesquisas a respeito das dinâmicas de Ensino Integral, bem como do Novo Ensino Médio no estado da Paraíba e até em escala nacional.

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso, com o intuito de investigar e refletir os contextos reais e atuais do Ensino Integral no estado da Paraíba, entender o desenvolvimento e os devidos procedimentos realizados na Eletiva “Paraíba: Joia Rara”, além de analisar a relevância dessas disciplinas no contexto do Novo Ensino Médio, em suas potencialidades e problemáticas. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o Novo Ensino Médio e as disciplinas Eletivas no modelo de Escolas Cidadãs Integrais e, posteriormente, reunimos registros das ações promovidas pelos professores da Eletiva na escola.

AS DISCIPLINAS ELETIVAS NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL NO ESTADO DA PARAÍBA

O Novo Ensino Médio (NEM) proporcionou diversas transformações, dentre elas as disciplinas Eletivas, que entraram em vigência a partir do art. 1º da Resolução nº 57/2000, nas quais são baseadas nas optativas encontradas no Ensino Superior brasileiro. São disciplinas semestrais que compõem a Base Diversificada e possuem o intuito de enriquecer os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC abordados em sala de aula.

No Novo Ensino Médio, o currículo contempla uma formação geral, em conformidade com a BNCC, e os itinerários formativos, que possibilitam aos estudantes aprofundar seus estudos na área de conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP), ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da Formação Técnica e Profissional. Nesse sentido, os estudantes podem exercer o protagonismo, estimulando o interesse e possibilitando maior liberdade de escolha do itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, ressalta-se que as redes de ensino possuem autonomia para definir quais itinerários formativos irão ofertar. No estado da Paraíba, as principais orientações sobre os itinerários estão reunidas na Proposta Curricular do Ensino Médio, um documento construído coletivamente pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Paraíba (UNDIME/PB), em colaboração com professores da educação básica.

Na Proposta Curricular do Ensino Médio do estado da Paraíba, elaborada em 2018, apresentam-se os componentes curriculares das Eletivas, destacando que os principais objetivos são aprofundar, enriquecer e ampliar os conteúdos da BNCC de forma interdisciplinar, consolidando conceitos, diversificando procedimentos e/ou temáticas. Nesse sentido, Paraíba (2018, p. 795) destaca:

Os Componentes Curriculares das Eletivas pertencem à parte integrante da flexibilização do currículo do Novo Ensino Médio e são pensadas para fortalecer o Projeto de Vida dos estudantes, com a finalidade de aprofundar as Unidades Temáticas propostas nos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As Eletivas são oferecidas, semestralmente, com temas sugeridos pelos educadores e/ou pelos estudantes, de acordo com os anseios dos envolvidos, podendo abranger diferentes áreas do conhecimento e ampliando o repertório cultural dos estudantes.

Ressalta-se que as Eletivas devem possuir um caráter atrativo e dinâmico, considerando a importância de se pensar no contexto do estudante e seu Projeto de Vida, para que os temas a serem trabalhados resultem em uma aprendizagem significativa. O percurso dos componentes curriculares das Eletivas é composto por várias etapas, como reflete Sampaio (2021, p. 6):

Na atuação específica para as eletivas, os profissionais não devem realizar ‘apenas’ o planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Devem também ser capazes de convencer os estudantes a se matricularem em sua disciplina proposta. Inclui-se aí ações de ‘marketing’ sobre a disciplina em redes sociais e dentro da escola e a participação no ‘Feirão das Eletivas’, momento em que todas as eletivas são apresentadas aos estudantes no pátio da escola para definirem qual será sua escolha, tendo o professor sido transformado no vendedor de sua proposta.

As Eletivas pertencem à parte diversificada do currículo escolar e oferecem ao estudante a oportunidade de se debruçar e aprofundar os conteúdos da BNCC, o que permite ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o Projeto de Vida dos estudantes no Ensino Médio. Destaca-se que as Eletivas precisam ser planejadas pelos educadores para proporcionar conteúdos dinâmicos, aulas práticas e contextualizadas com a vivência dos estudantes, pensando a interdisciplinaridade, alinhadas com o Projeto de Vida.

Nesse contexto, o presente artigo analisou os procedimentos realizados na Eletiva “Paraíba: Joia Rara” e a relevância dessas disciplinas no contexto do Novo Ensino Médio, em suas potencialidades e problemáticas, na Escola Estadual Cidadã Integral Álvaro Gaudêncio de Queiroz, localizada no bairro das Malvinas, em Campina Grande-PB. A seguir, serão apresentados os principais resultados da pesquisa realizada na escola com os professores e alunos envolvidos na Eletiva.

A EXPERIÊNCIA DA ELETIVA PARAÍBA: JOIA RARA NA EECI ÁLVARO GAUDÊNCIO DE QUEIROZ

A Escola Estadual Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz localiza-se na Rua dos Jucás, s/n, Conjunto Álvaro Gaudêncio de Queiroz – Bairro: Malvinas, na cidade de Campina Grande, pertencente à região intermediária de Campina Grande. A escola recebe alunos do bairro das Malvinas, Três Irmãs e, em menor número, de outras localidades. Em geral, são alunos carentes e que apresentam uma realidade socioeconômica difícil.

A EECI Deputado Álvaro Gaudêncio desenvolve atividades pedagógicas no modelo de Ensino Integral, apresentando como centralidade do ensino o jovem e o seu Projeto de Vida, contemplando os três eixos educativos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

No modelo integral, como foi ressaltado anteriormente, as eletivas compõem o currículo da base diversificada. Nesse sentido, busca-se desenvolver o componente curricular das eletivas com base na análise dos sonhos dos estudantes, que são catalogados no Projeto de Vida. Nessa perspectiva, surge, em 2019, a eletiva denominada “Paraíba: Joia Rara”, desenvolvida pelo professor Crisólogo Vieira de Souza (Geografia), em parceria com professores de outras disciplinas da BNCC.

Entre as motivações para ofertar a eletiva *Paraíba: Joia Rara* estava o interesse dos estudantes em conhecer o território paraibano em seus aspectos geográficos, históricos, socioeconômicos e culturais, bem como ampliar a discussão e a aprendizagem dos estudantes sobre o seu estado de origem e suas relações com os aspectos regionais e nacionais.

Nesse contexto, a eletiva *Paraíba: Joia Rara* buscou ampliar os horizontes dos conhecimentos dos educandos sobre as questões que envolvem o aprofundamento dos conhecimentos geográficos, socioeconômicos e culturais do Estado da Paraíba, sob o olhar da interdisciplinaridade. Na Figura 1, podemos observar o planejamento da distribuição do conteúdo programático da eletiva *Paraíba: Joia Rara* no primeiro semestre de 2024.

Figura 1 – Conteúdo programático da Eletiva Paraíba: Joia Rara no primeiro semestre de 2024

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
1.	Situando e localizando o Estado da Paraíba
2.	Regionalização do Estado da Paraíba 2.1. Regiões Fisiográficas 2.2. Regiões Geográficas 2.3. Mesorregiões Paraibanas 2.4. Microrregiões Paraibanas 2.5. Regiões Intermediárias 2.6. Regiões Imediatas
3.	Aspectos históricos da Paraíba e sua relação com fenômenos atuais 3.1. Símbolos do Estado da Paraíba 3.2. Povos indígenas na Paraíba 3.3. Conquista da Paraíba 3.4. Montagem dos primeiros engenhos da Paraíba 3.5. Surgimento das vilas e cidades
4.	Aspectos geológicos e geomorfológicos do território paraibano
5.	Distribuição da população paraibana e análise dos dados da pirâmide etária
6.	Estudando as atividades econômicas da Paraíba 6.1. Agricultura 6.2. Pecuária 6.3. Indústria 6.4. Turismo
7.	Aspectos educacionais da Paraíba 7.1. Universidades públicas e privadas 7.2. Cursos Técnicos e o mercado de trabalho
8.	Aspectos culturais do território paraibano
9.	A rede urbana da Paraíba
10.	Conhecendo o Meio Ambiente da Paraíba

Fonte: Souza (2024).

Pelo conteúdo programático da eletiva *Paraíba: Joia Rara*, presente na Figura 1, percebe-se que a organização da eletiva foi estruturada pensando nos principais aspectos do Estado da Paraíba, mas sem perder a profundidade das temáticas abordadas. Os conteúdos permearam desde as questões geográficas, históricas, culturais e simbólicas do estado, passando por questões mais técnicas, como as divisões regionais (atuais e pretéritas), aspectos relacionados à morfologia do território, aspectos populacionais, questões econômicas, questões educacionais e conhecimentos sobre a rede urbana paraibana, além de aspectos ambientais.

Ressalta-se que os conteúdos foram pensados para manter uma relação direta com os conteúdos da BNCC e para serem trabalhados na eletiva de for-

ma interdisciplinar com componentes das diversas áreas do conhecimento, a exemplo da área de Ciências Humanas, com a História da Paraíba; Linguagens e suas Tecnologias, que, entre outras possibilidades, pode trabalhar aspectos culturais do território paraibano; Matemática e suas Tecnologias, com tabelas e gráficos da distribuição da população paraibana por municípios ou regiões intermediárias e imediatas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que possibilitam discutir questões sobre o meio ambiente do Estado da Paraíba e aspectos educacionais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode ocorrer ao longo da disciplina, favorecendo o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A proposta metodológica utilizada nas aulas da eletiva *Paraíba: Joia Rara* buscou se distanciar das metodologias tradicionais de ensino, com destaque para a utilização de metodologias ativas, que são estratégias pedagógicas que colocam o foco no processo de ensino e aprendizagem nos educandos. Entre as principais metodologias ativas utilizadas nas aulas da eletiva, destacam-se: a sala de aula invertida; jogos educativos relacionados ao Estado da Paraíba; dinâmicas e discussões em grupo; apresentação de seminários temáticos referentes aos conteúdos ministrados; oficinas de produção de maquetes de níveis hipsométricos e banners que trabalham questões referentes à densidade demográfica do território paraibano; aulas de campo em alguns municípios paraibanos, objetivando analisar os aspectos geográficos, socioeconômicos, culturais e o potencial turístico.

Para que a metodologia pudesse ser devidamente realizada, fez-se necessário o planejamento, a disponibilização e a produção dos recursos didáticos importantes ao prosseguimento das atividades da eletiva. Sendo assim, os principais materiais didáticos utilizados foram: computadores, câmeras fotográficas, celulares, confecção de maquetes e banners, entre outros, para elaboração de materiais utilizados nas aulas e nas apresentações de seminários. Os principais recursos de interação multimídia e informacionais utilizados foram: vídeos, Canva, PowerPoint, músicas, pesquisas na internet, apresentações em slides, mapas digitais, entre outros.

A seguir, serão apresentadas algumas das principais atividades desenvolvidas na eletiva *Paraíba: Joia Rara* na EECI Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, envolvendo as metodologias ativas e atividades lúdicas e práticas desenvolvidas.

INTERDISCIPLINARIDADE E PARCERIA ENTRE ELETIVAS

Um dos aspectos muito importantes nas disciplinas eletivas, como foi citado anteriormente, é a interdisciplinaridade que deve ocorrer, envolvendo os conteúdos de outras áreas do conhecimento e proporcionando aos estudantes novas oportunidades de estudo, interação social e aprendizado de forma lúdica. Como no caso da parceria entre as eletivas *Paraíba: Joia Rara* e *Masterchef Baixa Renda* (Figura 2). Os estudantes se desenvolvem como protagonistas do processo de aprendizado a todo momento, inclusive na participação do repertório musical do momento e na elaboração de pratos típicos da cultura regional nordestina. Nessas atividades práticas, os estudantes desenvolvem o protagonismo e, ao mesmo tempo, a aula se torna mais dinâmica e prazerosa.

Figura 2 – Aula interdisciplinar entre as eletivas Paraíba: Joia Rara e Masterchef Baixa Renda



Fonte: Souza (2023).

Nessa atividade, os estudantes são colocados no centro do processo de aprendizagem. Eles assumem o papel de protagonistas na construção de seu conhecimento. O estudante deve pensar, criar, estabelecer relações, construir uma relação coletiva com os colegas. Dessa forma, além do conhecimento cognitivo, são desenvolvidas outras habilidades e competências socioemocionais. Entre elas, podemos mencionar a empatia, a colaboração, a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico.

AULAS DE CAMPO NA ELETIVA PARAÍBA: JOIA RARA

As aulas de campo realizadas na eletiva *Paraíba: Joia Rara* tornaram-se uma das principais metodologias ativas aplicadas na eletiva, pois permitem aos estudantes ampliar os conhecimentos teóricos desenvolvidos nas aulas expositivas e explorar esse conhecimento nas aulas de campo. Nesse sentido, o estudo de campo possibilita aos estudantes uma melhor percepção da realidade socioespacial e dos próprios elementos e categorias geográficas. O estudo de campo concebe a possibilidade de os alunos vivenciarem as questões geográficas do mundo vivido fora da escola, agregando de forma significativa em sua formação. Cordeiro e Oliveira (2011) destacam que o estudo de campo possibilita aos alunos verem a geografia, ao invés de apenas lerem (sugerimos a isso o acréscimo de outros aspectos sensoriais), ou seja, contribuindo para o entendimento da complexidade dos fenômenos espaciais. Na Figura 3, podemos observar uma aula de campo realizada para o município de João Pessoa, em 2023.

Figura 3 – Aula de campo realizada no município de João Pessoa em 2023



Fonte: Aerofotografia, arquivo da eletiva (2023).

Na Figura 3, podemos observar uma aerofotografia da aula de campo no Busto Tamandaré, que fica localizado na Praia de Cabo Branco, em João Pessoa. Além da Praia de Cabo Branco, a aula de campo foi realizada no Centro Histórico de João Pessoa (Hotel Globo, Praça Antenor Navarro e Centro

Cultural São Francisco) e foi realizada uma visita ao Parque Zoobotânico Arruda Câmara – Bica.

Tendo em vista a importância da teoria na construção do conhecimento, faz-se necessário destacar a relevância da aula de campo como complemento da atividade teórica. A inter-relação desses aspectos é necessária para que haja uma aprendizagem significativa, pois os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem poderão compreender de forma mais concreta a teoria à qual tiveram acesso em sala de aula.

Nessa perspectiva, essa interação proporcionada pela aula de campo é imprescindível na prática docente, sobretudo em Geografia, pois é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço e suas relações. “A pesquisa de campo constitui para o geógrafo um ato de observação da realidade do outro, interpretada pela lente do sujeito na relação com outro sujeito” (Suertegaray, 2006, p. 03). Nesse sentido, na Figura 4, podemos observar uma aula de campo desenvolvida no município de Campina Grande, objetivando conhecer aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos do município, com destaque para os museus da cidade e para a visita ao Corpo de Bombeiros.

Figura 4 – Visita ao Museu de Arte Assis Chateaubriand (MAAC) em 2023



Fonte: Arquivo da eletiva (2023).

Nas aulas de campo, os estudantes recebem um material impresso para confeccionar um relatório com todos os locais visitados e são orientados a

produzir fotografias para divulgação na culminância da Eletiva e nas redes sociais, especialmente no Instagram da Eletiva, que reúne o acervo das atividades produzidas em cada semestre desde 2019. Ainda destacando as atividades de campo, em 2023 foi realizada uma visita aos cursos de Engenharia Elétrica, Ciência da Computação e Geografia e seus respectivos laboratórios da Universidade Federal de Campina Grande (Figura 5).

Figura 5 – Visita à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2023



Fonte: Arquivo da eletiva (2023).

Ressalta-se a importância dessas atividades de campo para a formação dos estudantes, possibilitando uma vivência e experiência marcantes. Ao mesmo tempo, faz-se necessário destacar os grandes obstáculos para a realização dessas atividades, especialmente pela falta de recursos nas escolas para a produção de material, compra de lanche para os estudantes e transporte, tendo em vista que a Secretaria de Educação do Estado não fornece transporte ou ajuda de custo aos professores e estudantes. Apesar desses desafios, os professores, junto com algumas parcerias externas, conseguem, com muito esforço, os recursos financeiros e de transporte para a realização dessas atividades. Em muitos casos, os pais e/ou responsáveis também contribuem para a realização dessa atividade extrassala de aula.

OFICINAS REALIZADAS EM PARCERIA COM O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O programa Residência Pedagógica está sempre presente nas ações desenvolvidas na Eletiva *Paraíba: Joia Rara*, por meio da inclusão dos residentes nos estudos de campo, em oficinas e em atividades práticas, com o objetivo de auxiliar, interagir e aprender juntamente aos estudantes. A Residência Pedagógica atua diretamente em ações lúdicas para o aprendizado do estudante, como no caso da oficina sobre o Dia do Meio Ambiente (Figura 6), elaborada para que os estudantes discutam os problemas ambientais e confeccionem telas relatando e apresentando essa problemática.

Figura 6 – Oficina dedicada ao Dia do Meio Ambiente em 2023



Fonte: Souza (2023).

Vale salientar que esses estudos passam por um minucioso planejamento, junto com o professor/preceptor, para a execução da oficina sobre meio ambiente. Nesse processo, os residentes podem ajudar no que for necessário, agregando, assim, experiência acerca do cotidiano escolar e à sua formação acadêmica como futuros docentes.

CULMINÂNCIA DAS ELETIVAS

As Eletivas são semestrais e, ao final de cada ciclo, é oferecida pela escola, à comunidade escolar, uma culminância de todas as Eletivas desenvolvidas. Nesse momento, as Eletivas apresentam seus resultados e as aprendizagens geradas ao longo dos seis meses de execução. Na Figura 7, pode-se observar a culminância da eletiva *Paraíba: Joia Rara*, realizada no segundo semestre de 2023, contando com apresentações orais, painéis, banners e mapas elaborados pelos estudantes nas aulas da Eletiva.

Figura 7 – Culminância da eletiva Paraíba: Joia Rara no segundo semestre de 2023



Fonte: Souza (2023).

Na culminância, os estudantes exercem seu protagonismo desde a organização dos materiais de exposição, na ornamentação dos espaços escolares, até nas apresentações orais que realizam, descrevendo as perspectivas aprendidas durante os meses e utilizando objetos, fotos e recursos elaborados no desenvolvimento da disciplina. Nesse contexto, destaca-se o estudante no centro do processo de aprendizagem. Assim, ele deve pensar, criar, estabelecer relações, construir e argumentar, enquanto o professor e os residentes ocupam um importante papel de mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

A partir do que foi apresentado até aqui, e tendo em vista que o Novo Ensino Médio propõe novas metodologias e experiências de contato dos alunos com os conteúdos, torna-se importante que a Eletiva proporcione esses tipos de experiências aos educandos. Nessa perspectiva, *Paraíba: Joia Rara* representou um verdadeiro ganho no aprofundamento dos conhecimentos interdisciplinares propostos na ementa da disciplina, sempre em conexão com os conteúdos da BNCC e com a proposta curricular do Ensino Médio da Paraíba.

Através da pesquisa, foi possível observar na prática o desenvolvimento de uma disciplina Eletiva, bem como os obstáculos e desafios que os professores e a equipe escolar enfrentam em seu cotidiano, como no caso específico da Eletiva *Paraíba: Joia Rara*, em que se destaca o desafio de conseguir recursos para produção de material e para a realização das aulas de campo, uma vez que a escola não dispõe de recursos para a compra de lanche para os estudantes ou mesmo transporte, visto que a Secretaria de Educação do Estado não fornece transporte ou ajuda de custo aos professores e estudantes.

Portanto, com base nisso, é de suma importância a produção científica acadêmica aliada a essas experiências empíricas ocorridas na escola, tendo em vista que, ao serem organizadas e articuladas metodologicamente, possam perpetuar os resultados dessas experiências, servindo como produto para a evolução da educação em nosso país.

Considera-se que a Residência Pedagógica se apresenta como um espaço privilegiado, permitindo aos residentes experimentarem novas metodologias, estratégias e recursos didáticos que possam enriquecer sua prática futura. A possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar, refletir sobre as práticas educativas e compartilhar experiências com os preceptores contribui significativamente para a formação integral dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. Aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Revista Geografia** (Londrina), v. 20, n. 2, p. 99-114, maio/ago. 2011.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAMPAIO, M. A. M.; SILVA, M. B. D.; CARVALHO, L. E. P. A escola Cidadã Integral na Paraíba: As disciplinas Eletivas de Geografia e as transformações do trabalho docente. V EREPEG, Maceió, 2021. *In: Anais do [...]*, Editora Olyver Alagoas, Maceió, 2021.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa de campo em geografia. Encontro Estadual de Geografia de Minas Gerais, IV, Belo Horizonte, 2008. *In: Anais do [...]*, Belo Horizonte, s. e., 2008.

CAPÍTULO 17

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB

Gabriela Germano Galdino
Maria Aparecida de Souza Ferreira
Rozilene Lopes de Sousa
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-H

Resumo: O propósito deste estudo é analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição de ensino pública, localizada na Cidade de Cajazeiras, Paraíba. A escola oferece as modalidades da Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme dados obtidos no PPP, este foi elaborado em 2020 em conjunto com a comunidade escolar, sendo reunida ideias de professores, funcionários, pais e alunos para sua elaboração, mediante a realização de questionários construídos pela coordenação. Sendo assim, o objetivo dessa análise consiste em verificar quais ações estão sendo realizadas a respeito da Educação Inclusiva para a comunidade escolar. Desse modo, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa e ancorada na pesquisa bibliográfica, utilizando as plataformas online Google Acadêmico, SciELO e Revistas Científicas para obter os subsídios. A escolha da instituição derivou-se da experiência na formação das alunas bolsistas do Projeto Residência Pedagógica oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras. O referido PPP apresenta como missão promover uma educação de qualidade para a formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento tornando-o comprometido com a transformação social da sua comunidade. Verifica-se, portanto, que a educação inclusiva ainda é pouco trabalhada nas instituições de ensino regular, possuindo poucas ações de atividades socioeducativas ativas, perfazendo assim uma lacuna. Por essa razão, é relevante que haja a implementação de atividades a serem desenvolvidas que possam como foco trabalhar a empatia, respeito, diversidade e outros,

porém, frisando quais as deficiências existentes e apresentar aos educandos um pouco do universo de um aluno PCD para que assim os educandos compreendam suas dificuldades e/ou limitações.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Projeto político pedagógico; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação para pessoas que têm qualquer transtorno ou necessidade especial sempre foi realizada de maneira segregada, anteriormente, desempenhada em instituições específicas, como, por exemplo, o Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES) que foi a primeira escola para surdos no Brasil, mesmo consistindo-se como um avanço na educação no país, esse método de separação não pode ser considerado nos dias atuais. Portanto, levando em consideração o princípio de equidade da educação, é indispensável que toda escola pense em sua organização pedagógica e física, que reconheça as necessidades de cada um de seus alunos e assim, faça adaptações em suas práticas para que ocorra a inclusão de todos.

Diante disso é imprescindível que haja a análise da Base Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sendo estas as principais matrizes curriculares que orientam as instituições de ensino educacionais. Em decorrência disso, torna-se fundamental que haja uma análise detalhada de um Projeto Político Pedagógico (PPP), visto que é um instrumento importante que expressa a atuação prática pedagógica, perfazendo assim uma análise para averiguar se esse documento instrutivo contempla as diversidades existentes dentro de uma instituição escolar.

Assim, o principal objetivo deste artigo é analisar o Projeto Político Pedagógico de uma escola pública do município de Cajazeiras, do Estado da Paraíba, e a partir dele localizar, ou não, medidas que corroborem para a inclusão de alunos com deficiência na instituição. Destaca-se que a instituição de ensino recebe crianças da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, além de oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Sem deixar de

mencionar documentos importantes como a BNCC que contém determinações para a busca pela equidade na educação, sendo ele o norteador da elaboração das propostas pedagógicas de qualquer instituição educacional do país.

Ao mencionar a BNCC, destacamos a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, na qual instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que visa assegurar o direito à igualdade de toda pessoa com deficiência, aspirando sua inclusão social e cidadania. Abrangendo-se ao direito à educação, que no Art. 28 incube ao poder público garantir, analisar e avaliar os seguintes aspectos:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015, n. p.).

Salientamos ainda nesse trabalho que, com o aumento dos alunos com deficiência em escolas de ensino regular, evidenciou-se ainda mais o despreparo dos professores em atender adequadamente esses alunos, segundo Carneiro e Silva (2016) isso ocorre em função da falta de informação sobre a diversidade das deficiências, como também, a falha ou em muitos casos nenhuma capacitação para os professores.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em concordância com Picolini e Flores (2023), a primeira instituição criada para o atendimento de pessoas com deficiência foi idealizada no período Colonial, datada em 1854 e o seu atendimento era voltado apenas para deficientes visuais, intitulado como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Jannuzzi (2006 *apud* Picolini; Flores, 2023, p. 208) evidencia que os primeiros movimentos educativos para a pessoa com deficiência surgem entre o final do

século XVIII e o início do século XIX, perfazendo assim, que “provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares”.

As reformas realizadas pela Escola Nova na década de 1920 foi o estopim para a expansão da educação sob novos olhares no Brasil, tendo em vista que alguns dos educadores como Pestalozzi (1798), Montessori (1907), Decroly (1932) dentre outros que Anísio Teixeira usou como referência teórica contribuíram para o surgimento de práticas que foram inovadoras para a educação naquela época e propiciou a visibilidade das pessoas de todas as classes sociais. Desse modo, a Escola Nova defendia ao afirmar que “a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolver suas habilidades naturais inatas” (Santos, 2022, p. 8), sendo assim, todas as crianças, independentemente da sua especificidade, podem se desenvolver socialmente e aprender novos conhecimentos.

É importante frisar que a partir de 1930 no Brasil iniciou diversas ações voltadas para o cidadão com deficiência, podendo citar “a criação de entidades filantrópicas especializadas e escolas junto a hospitais e na escola regular” (Picolini; Flores, 2023, p. 210). Em 1945 foi fundada pela psicóloga russa Helena Antipoff uma das principais instituições filantrópicas brasileira, a Sociedade Pestalozzi no Brasil, em Minas Gerais, sendo esta voltada aos deficientes mentais. Ao decorrer dos anos abriu outras instituições da Sociedade Pestalozzi pelo país, contemplando em 1948 o Rio de Janeiro e o Estado de São Paulo em 1952; menciona-se também a criação em 1950 a Assistência a Crianças Defeituosa (AACD) e em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Destarte, no cenário internacional houve a conferência realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, com mais de oitenta e oito (88) governos e vinte e cinco (25) organizações nesta assembleia, que discutiu e reafirmou o compromisso com a “Educação para Todos” e “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial” (UNESCO, 1994, p. 1); possibilitou assim a abertura de discussões e ações voltadas para a inclusão social e educacional dessas pessoas.

Em 1985 o Brasil estava iniciando o processo de redemocratização após o fim do Regime Militar, neste período houve a intensificação dos debates sobre a inclusão social em virtude das discussões e reflexões que ocorriam no cenário internacional. Podendo mencionar a Declaração de Salamanca que foi um documento catalisador para mudanças neste cenário e teve forte influência para o desenvolvimento de novas estratégias adotadas para fornecer educação com o acompanhamento e apoio de profissionais adequados a Pessoas com Deficiência - PCD (Cruvinel, 2023). Contudo, em 1988 foi sancionada a Constituição Federal sendo esta regulamentada e certifica a garantia da educação para todos, no Artigo 205 e assevera isso no Artigo 208, parágrafo III o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Baptista (2011 *apud* Silva; Carneiro, 2016, p. 937) alega que “nos últimos vinte anos temos vivenciado, no Brasil, um fortalecimento das propostas de inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação”, portanto, salienta-se que a Educação Inclusiva tem ocupado um maior espaço e tornando-se cada vez mais um tema a ser discutido e posto em debates pelas políticas públicas educacionais e institucionais havendo assim um avanço significativo.

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO INCLUSIVO

Como foi mencionado no início desse texto, a educação para pessoas com qualquer tipo de deficiência ou transtorno se dava, e por vezes ainda nos deparamos, com maneiras segregadas, em escolas específicas para estes. No entanto, tal prática começou a ser modificada pela Lei n. 9394/96, que infere em seu capítulo V a normatização da educação especial sendo oferecida dentro do sistema regular de ensino, apoio especializado na mesma e/ou turmas específicas, quando em último caso não for possível a adaptação nas classes comuns (Brasil, 1996).

Após essa regulamentação as taxas de crianças com deficiência na escola regular se tornaram mais altas, começaram as reflexões acerca dos cui-

dados necessários para a adaptação de todos a essa nova conjuntura, entendendo que a inclusão não deve ocorrer apenas no ato de matricular esses alunos, buscando meios tornem o aprendizado alcançável e prazeroso para todos.

O professor sendo a figura que reflete a posição da escola e estando em contato direto com a criança, mediando seus conhecimentos e sendo a figura de inspiração e autoridade da sala, deve estar plenamente capacitado para receber qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, motoras ou intelectuais. Entretanto, conforme Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 44-45) “os professores são, atualmente, chamados a dominar e a ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas”, ou seja, apesar dos esforços desses profissionais para tornar a sala de aula um ambiente propício para o atendimento de todos os estudantes, a falta de capacitação que ocorre de forma demasiada no país, ainda é um fator que prejudica a prática educacional. Essa carência na qualificação de professores se dá, tanto na formação acadêmica quanto na formação continuada.

O Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), sob o parágrafo III afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos discentes com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Entretanto, essa diretriz contempla apenas o atendimento especializado, havendo assim, a contratação de professores em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou salas de apoio multifuncionais.

Tavares, Santos E Freitas (2016, n. p.) acentuam que a formação dos professores “necessitam de preparo que vai além do conhecimento científico”, uma vez que a realidade da sala de aula é diferente da teoria estudada dentro da graduação, pois abrange uma gama de diversas particularidades. Os autores supramencionados evidenciam que existe uma grande carência no preparo formativo dos professores propiciando angústia e insegurança ao trabalhar com discentes que têm alguma deficiência ou transtorno. Desse modo,

legitima-se o árduo trabalho ao qual os professores estão inseridos, na perspectiva de inclusão.

Por conta dessa carência formativa, os professores geram bastante resistência, principalmente, quando se fala em mudanças de seus métodos pedagógicos, que são necessários quando se tem alunos com transtornos e/ou deficiências em sala de aula. Como Minetto (2008) cita, o novo nos gera desconforto, pois ele exige a mudança e somos resistentes ao que nos causa incômodo. Por isso devemos conhecer e nos apropriar de diversos assuntos, visto que à medida que alguém se apodera de determinado assunto, mais se sente confiante diante dele.

Um dos principais ajustes que o professor deve se atentar em sala de aula para que ocorra um processo de aprendizagem mútuo. Dado que, um dos fatores que bloqueiam o aprendizado de muitas crianças são as atitudes capacitistas que educadores têm, em virtude de julgarem que o aluno com transtorno/deficiência iria impedir o rendimento do restante da turma. Essa visão é prejudicial e acaba por, segundo Sousa (2021), dificultar e reduzir a autonomia dessas crianças, visto que é dito que, pelas suas necessidades especiais, elas não têm capacidade de produzir determinadas práticas no ambiente escolar.

Portanto, o educador deve analisar as características de cada aluno e avaliar seus conhecimentos básicos, para assim, planejar e pôr em prática métodos pedagógicos que instiguem cada característica pessoal das crianças. Bem como, a escola ser agente subsidiador desse processo, oferecendo com a melhor qualidade possível, qualificações para que os educadores tenham conhecimentos necessários nessa jornada.

METODOLOGIA

O seguinte artigo se perfaz de uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, pois tal abordagem “enquanto exercício de pesquisa, [...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995). Fomentada a partir de pesquisa

bibliográfica em sites de artigos científicos como Google Acadêmico e Scielo, entre outros.

O Projeto Político Pedagógico utilizado como análise foi disponibilizado, a partir de pedidos das autoras, pela própria diretora da escola. A escolha dessa instituição em questão, se deu pelo fato de ter sido palco de experiência na formação das duas autoras, sendo as mesmas bolsistas do Projeto Residência Pedagógica oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras.

Dessa forma, com os dados coletados nos artigos científicos, bem como, nos documentos que regem a educação e as leis propostas aos deficientes, pode-se avaliar se o PPP da instituição escolhida faz referência e cumpri as disposições legais que são necessários para que se possa incluir crianças com deficiências no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Capellini, Fonseca e Feitosa (2019, p. 1) afirmam que o Projeto Político Pedagógico é um importante documento normativo que auxilia nas “estratégias e propostas práticas de ação pedagógica, além de apresentar as aspirações e ideais da comunidade escolar”, portanto, em decorrência disso torna-se indispensável que a instituição escolar que se declara “inclusiva” tenha constando em seu PPP ações preventivas a inclusão e a contratação de profissionais qualificados para o atendimento.

Assim, em concordância com Aranha (2004, N. P.) “[...] a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático pedagógico”, implica-se afirmar que para um contexto de escola inclusiva, é necessária que a instituição pense em mudanças que direcionam para a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, n. p.), prevista na Constituição Federal de 1988.

Portanto, sob a ótica das autoras Capellini, Fonseca E Feitosa (2019, p. 2), “então o que se faz necessário é compreender a filosofia da inclusão escolar e tê-la definida no PPP como princípio filosófico e pedagógico”, é importante que isto seja algo presente nas pautas da gestão escolar e posto em prática.

De acordo com a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, cujo objetivo é instituir diretrizes específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, deve-se constar no Projeto Pedagógico da escola, toda a organização institucional que a mesma precisará fomentar para oferecer atendimento a estes alunos que irá receber. Dentro deste planejamento necessita a inclusão de procedimentos como: adequações do espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (Brasil, 2009).

Apoderando-se de tal informação, iniciamos a pesquisa com a análise do Projeto Político Pedagógico, referente ao ano de 2020, da escola escolhida, recordando que a mesma oferece as modalidades Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim como é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde define a participação de professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico, da mesma forma que a comunidade escolar e local (Brasil, 1996). O documento analisado para este artigo apresenta-se como um projeto feito em conjunto com a comunidade escolar, sendo reunida ideias de professores, funcionários, pais e alunos para sua elaboração, mediante a realização de questionários construídos pela coordenação.

Vale ressaltar que a instituição menciona que a sua missão é promover uma educação de qualidade para a formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento tornando-o comprometido com a transformação social da sua comunidade. No decorrer do documento, ao citar os projetos que a escola desempenha no decorrer do ano letivo, como por exemplo programas de leitura, escrita, conscientização ambiental, *bullying*, entre outros. Entretanto, sentimos a ausência de algum que mencionasse diretamente medidas de combate ao preconceito e projetos que visem o acolhimento de alunos com transtornos e deficiências.

Doravante, o referido PPP possui apenas um tópico que discute a Educação Inclusiva, sendo este discutido de forma escassa sem atribuição de estratégias de atividades inclusivas para a comunidade escolar. Pode-se mencionar o seguinte trecho presente no Projeto: “Para oferecer uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais, a escola precisa ter profissionais capacitados para receber essas crianças e jovens” (Cajazeiras, 2020, p. 24), entretanto, mesmo diante dessa afirmação, a instituição possui inúmeras lacunas, sobretudo na contratação de profissionais capacitados para o acompanhamento educacional desses estudantes, visto que possui apenas um profissional e este é designado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como foi discutido anteriormente, em síntese a AEE é para acompanhamento de apoio multifuncional, logo os alunos com algum transtorno como o Espectro Autista, Deficiência Física e Intelectual e entre outros; surge a necessidade da assistência na sala de aula, assim, ao verificarmos o documento percebemos a ausência da menção de outros profissionais atribuído a este setor.

Diante disso, ressalta a Lei nº 9.394/96, especificamente o Artigo 58 que assegura a contratação de um cuidador na escola mediante a necessidade, isto aplica-se a toda e qualquer criança que possua alguma deficiência ou transtorno. A exemplo disso, crianças com o transtorno do Espectro Autista mediante o grau e/ou nível tornando-se necessário um cuidador para auxiliar na execução das atividades deve haver a contratação, pois a criança tende a ter suas limitações como por exemplo, motora, física ou na elocução das palavras.

Dado a isso, o professor responsável juntamente com o cuidador irão trabalhar no desenvolvimento de atividades adequadas, a preparação de aulas de mais fácil compreensão e absorção do conteúdo para que assim este aluno se desenvolva e tenha um bom rendimento educacional. Contudo, a maioria dos pais e/ou responsáveis não sabem da existência desta lei, em virtude da falta desse conhecimento não exigem um direito básico que é garantido aos estudantes.

Ao citar o contexto de mudanças atuais, expõem a busca por favorecer o ensino-aprendizagem de crianças com alguma necessidade educacional es-

pecial, salientam o entendimento de inclusão no sistema educativo e para que isto ocorra é basilar que o aprendizado ocorra de forma conjunta entre todos os alunos, especificando que o local onde isso deve ocorrer é a escola/turma/classe regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Doravante a tudo que foi discorrido ao longo deste estudo, é possível verificar que a inclusão escolar mesmo na presença da garantia de Leis Federais ainda torna-se muito segregada, visto que as instituições de ensino regular não mantêm ativamente a discussão dessa temática dentro do espaço escolar, além disto, surge a preocupação de manter atualizado o Projeto Político Pedagógico atendendo às necessidades da comunidade escolar.

Salienta-se que o PPP é um documento normativo de suma importância para o regimento das escolas, pois este não apenas rege as políticas educacionais como apresenta informações importantes do núcleo escolar e atribuição das ações exercidas a uma vasta dimensão de temas presentes que necessitam de acompanhamento e análise de como proceder a abordagem usada para que haja discussões proveitosas.

Dessa maneira, após fazer a análise do PPP da instituição de ensino pública supracitada, foi possível concluir que referido documento apresenta inúmeros projetos socioeducativos que abordam uma variedade de temáticas, sendo estes incentivados a serem trabalhados durante todo o período letivo. Entretanto, quando se diz respeito a educação inclusiva possui algumas menções da sua importância e em nenhum momento é mencionado medidas de implementação de alguma capacitação ou projetos que contemplem a inclusão.

Em decorrência disso, torna-se necessário reforçar a presença de propostas que desenvolvam uma práxis pedagógica que atue de forma reflexiva a respeito da inclusão escolar, dado que é relevante que haja a presença de orientação para o corpo docente, além do desenvolvimento de palestras formativas para proporcionar ao professor confiança ao exercer o seu trabalho.

Portanto, conclui-se que a educação inclusiva ainda é pouco trabalhada nas instituições de ensino regular, possuindo poucas ações de atividades socioeducativas ativas, perfazendo assim uma lacuna. Dado a isso, é importante a incrementação de atividades socioeducacionais que possuam como foco trabalhar a empatia, respeito, diversidade e outros, porém, destacando quais as deficiências existentes e apresentar aos educandos um pouco do universo de um aluno PCD para que assim os educandos compreendam suas dificuldades e/ou limitações.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, Ed. 3, 2004.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; FONSECA, Katia de Abreu; FEITOSA, Maria Osvalda de Castro. Onde fica a inclusão escolar no PPP da escola pública? Colóquio internacional de educação especial e inclusão escolar, Florianópolis, 2019. In: **Anais do [...]**, Campinas, Galoá, 2019.

CRUVINEL, Silma Peres. Inclusão Social? De quem e para quem?. **Revista Multidisciplinar**. Humanidades e Tecnologias (FINOM), v. 40, s. n., maio/jul. 2023.

DA SILVA, Suzana Sirlene; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. Especial, s. n., p. 935-955, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, s. n., p. 20-29, 1995.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan.-jun. 2020.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, s. v., s. n., p. 41-60, 2011.

SANTOS, Antônia Conceição Pereira. Educação Especial: concepções históricas e teóricas. **Revista Científica FESA: Ciência em contexto: pesquisas, debates e discussões**, v. 1, n 13, p. 3-18, 2022.

SOUSA, Vanessa Castro Alves de. **O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar**. Texto Independente, *sine loco*, 2021.

UNESCO, 1994. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nidalva Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

CAPÍTULO 18

O USO DE FANZINE COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA APLICADA AO PRIMEIRO ANO DE ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ELPÍDIO DE ALEMIDA EM CAMPINA GRANDE - PB

Vanessa Maria Guimarães Costa

Arley Vieira Silva

Larissa da Silva Alves

Thiago Lima Matias

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-1

Resumo: Os fanzines surgiram no século XX como uma forma de os fãs de quadrinhos e literatura pulp compartilharem suas ideias e criações. Na década de 1960, os fanzines se tornaram populares entre os movimentos contraculturais, como o punk rock e o movimento feminista. Por ser algo de baixo custo e que pode ser utilizado com uma linguagem informal, este tipo de recurso pode ser utilizado para aplicação de metodologias docentes. Diante do exposto, o estudo objetivou-se em aplicar o recurso didático utilizando o material de fanzine em alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Elpídio de Almeida, em Campina Grande, PB, a fim de promover aos alunos a busca por conhecimento, explorando sua criatividade. Com este recurso, espera-se que os alunos se aprofundem nos temas abordados de forma lúdica, melhorando o entendimento do conteúdo, além de trabalharem outras habilidades, como trabalho em grupo, apresentação e criatividade.

Palavras-chave: Alunos; Criatividade; Educação; Habilidades.

INTRODUÇÃO

Os fanzines surgiram no século XX, nos Estados Unidos, como uma forma de os fãs de quadrinhos e literatura pulp compartilharem suas ideias e criações (Guimarães, 2005). Seu nome é decorrente da junção de duas pala-

vras inglesas, que significa revista do fã (*fanatic magazine*). Na década de 1960, os fanzines ganharam bastante popularidade entre os movimentos contraculturais, como o punk rock e o movimento feminista (Magalhães, 1993). Por serem baratos e permitirem o uso de uma linguagem informal, os fanzines conseguem abordar qualquer tema, expressando os sentimentos e opiniões do autor sobre o assunto.

Além disso, os fanzines podem ser vistos como o resultado do trabalho daqueles que se propõem a veicular produções artísticas ou informações sobre elas, possibilitando sua reprodução e envio a outras pessoas, fora das estruturas comerciais de produção cultural (Guimarães, 2005). Portanto, esse tipo de recurso pode ser proposto e utilizado como metodologia ativa na abordagem de conteúdos, instigando os alunos a trabalharem além de sua zona de conforto. Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem (Moran, 2017).

Pensando nisso, o estudo objetivou-se em aplicar o recurso didático utilizando o material de fanzine em alunos do primeiro ano do ensino médio de uma rede pública de Campina Grande, PB, a fim de promover aos alunos a busca por conhecimento, explorando sua criatividade.

METODOLOGIA

Para a realização do trabalho, inicialmente foi feita uma introdução ao conceito e às características dos fanzines, assim como a apresentação de modelos prontos para serem explorados pelos alunos. Posteriormente, os alunos da turma passaram por um tutorial de dobraduras de papel, para que aprendessem como produzir o fanzine. A turma foi dividida em dois grupos para a elaboração dos fanzines, sendo que cada grupo se responsabilizou por três temáticas. O primeiro grupo abordaria os temas globalização, aquecimento global e desigualdade social, enquanto o segundo grupo trataria dos temas biomas, sustentabilidade e efeito estufa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os fanzines são uma forma de comunicação popular que dizem muito sobre a resistência cultural da sociedade. Para Magalhães (1993), eles possuíam um espírito de resistência e inovação, cujas ideias se espalharam pelo mundo, apoiando experimentações artísticas que promovem reflexões e incentivam a análise das artes.

Andraus (2016, n. p.) traz como conceito: “O fanzine é uma forma de editoração alternativa, não vinculada aos aspectos ditos oficiais pela sociedade, em que se pese um sistema de ordem geralmente afeito a trocas e permutas mediante valores monetários, como o é no sistema capitalista excludente”.

O fenômeno dos fanzines expandiu-se além do papel impresso. De maneira experimental, surgiram fanzines em fitas de vídeo, CD-ROM, rádio, na internet por meio de revistas eletrônicas e grupos de discussão, e até em fitas cassete (Magalhães, 2003).

O caráter artesanal desse tipo de publicação, criada e divulgada conforme os recursos disponíveis, junto com seu conteúdo altamente autoral e pessoal, faz dos fanzines verdadeiros retratos e relatos de diversas realidades, sejam elas históricas, sociais ou culturais (Paiva, 2014).

Os fanzines evoluíram além do papel: com produção artesanal e conteúdo pessoal, são uma forma prática e de baixo custo disponível para aplicação de metodologias ativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da aplicação da metodologia proposta, foi possível obter resultados importantes a partir do estímulo ativo e criativo dos alunos. Na Figura 1, pode-se observar as capas dos fanzines elaborados pelos grupos, que demonstram a versatilidade de agregar diferentes métodos de acordo com a escolha dos alunos que se propuseram à elaboração deles.

Figura 1 – Capas dos fanzines elaborados pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma rede pública de Campina Grande, PB



Fonte: Autores (2023).

Não houve limitações para a confecção do material, tornando-se uma produção aberta para que trabalhassem de maneira mais criativa. Todos têm capacidade de criação, porém isso dependerá das oportunidades, experiências, nível de motivação e de estimulação que receberem (Fleith, 2019).

A partir dessas produções, houve as apresentações dos fanzines, com os assuntos abordados e o modo de construção de cada fanzine. Como pode ser observado na Figura 2, cada grupo utilizou métodos diferentes para abordar o tema proposto.

Na Figura 2 (A), foram abordados, de forma resumida, os biomas brasileiros, em que o grupo utilizou de forma livre recortes, desenhos e escrita. Já na Figura 2 (B), o grupo realizou um breve resumo sobre a sustentabilidade, seus conceitos e os pilares do assunto, utilizando recortes e esquemas para melhor compreensão do tema. A Figura 2 (C) apresenta o tema aquecimento global; além do uso de recortes de imagens, o grupo optou pelo uso de trechos de músicas e parte de fala de Ban Ki-moon, ex-secretário-geral das Nações Unidas, em seu discurso na ONU.

Figura 2 – Fanzines elaborados pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma rede pública de Campina Grande, PB



Fonte: Autores (2023).

Foi possível observar também, de acordo com a Figura 2 (D), que o grupo utilizou desenhos e pequenos trechos que explicam os principais pontos do efeito estufa de forma resumida e transparente. Na Figura 2 (E), o grupo responsável pelo conteúdo de globalização utilizou trechos de uma frase do filme *O Menino e o Mundo*, além de falas de outros autores sobre o tema. Por fim, a Figura 2 (F) apresenta um fanzine sobre desigualdade social, por meio de recortes de imagens, matérias de jornais e charges, fazendo uma crítica à fome e à má distribuição de terras, nas quais líderes sem-terra lutam pela reforma agrária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo aplicado, os resultados sugerem que essa metodologia é uma opção eficaz de ensino e pode ser utilizada de forma prática. A produção de fanzines promove aos indivíduos o uso da criatividade e de suas habilidades motoras.

Foi perceptível, a partir das apresentações em sala, que os grupos se aprofundaram nos assuntos propostos de forma leve e conseguiram distribuir as tarefas na produção dos fanzines de forma igualitária, facilitando o trabalho em grupo.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Gazy. **O caso QI – Quadrinhos independentes: um fanzine como imprensa alternativa de resgate cultural.** [S. l.: s. n.], 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** [S. l.: s. n.], 2017.

FLEITH, Denise de Souza. **O papel da criatividade na educação do século XXI.** Guias Temáticos - Instituto Ayrton Senna, 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/guiacpc/o-papel-da-criatividade-na-educacao-do-seculo-xxi-por-denise--de-souza-fleith.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

GUIMARÃES, Edgard. **Fanzine.** [S. l.: s. n.], 2005.

MAGALHÃES, Henrique. A mutação radical dos fanzines. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, s. l., 2003. *In: Anais do [...]*, s. l., 2003.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

PAIVA, Rayza Mucunã. **Faça você mesmo: relações entre a produção de fanzines e prática de design gráfico.** [S. l.: s. n.], 2014.

CAPÍTULO 19

A EFICIÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA: UM OLHAR INOVADOR PARA O FAZER PEDAGÓGICO

Vanessa Vitoria Alves da Silva
Maria Sabrina Figueredo Sousa
Rozilene Lopes de Sousa Alves
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-J

Resumo: A Eficiência das Novas Tecnologias na Prática Docente Inclusiva: um olhar inovador para o fazer pedagógico é um estudo que possui o objetivo discutir acerca das contribuições de alguns estudiosos no que diz respeito à eficácia das tecnologias no âmbito educacional para a promoção da inclusão e a atual realidade do contexto educacional no uso das Tecnologias Assistivas, baseado na análise de estudiosos importantes e que compõem a fundamentação teórica do presente estudo, como Ulisses F. Araújo; José Lucas Pedreira Bueno e Marco Antônio de Oliveira Gomes; Paulo Freire; José Ferreira Gomes; Enicéia Gonçalves Mendes; Marciel Costa de Oliveira e Sandra Virgínia C. de A. Santos; Josilene S. Lima Barbosa; Rita de Cácia S. Souza, do ano de 2006 até o ano de 2022, trazendo perspectivas de 16 anos de estudos e contextos educacionais diferentes e do exercício docente, assim como também nossa perspectiva enquanto participantes do programa da Residência Pedagógica do curso de licenciatura em pedagogia do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras, em parceria com a EMEIF Luiz Cartaxo Rolim em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Prática docente; Tecnologias assistivas; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “A Eficiência das Novas Tecnologias na Prática Docente Inclusiva: um olhar inovador para o fazer pedagógico” tem como objetivo discutir acerca das contribuições de alguns estudiosos no que

diz respeito a eficácia das tecnologias no âmbito educacional para a promoção da inclusão e a atual realidade do contexto educacional no uso das Tecnologias Assistivas. O estudo tem relevância, sobretudo, para a compreensão do trabalho docente em relação à acessibilidade, a uma aprendizagem receptiva e facilitadora, visto que, nos proporciona reflexões acerca do fazer pedagógico exercido nas instituições de ensino básico no que se refere a inclusão, além de promover o entendimento do cenário atual das condições dos ambientes de ensino público, acrescentando ao professor em formação, a autoformação.

A utilização da tecnologia já ocorre de maneira plural ao promover a facilidade da execução em meios que regem a sobrevivência humana e para o desvendar dos contratempos e adversidades da vida. Diante disso, tecnologias podem ser a solução para a economia de tempo, a agilidade para a busca de conceitos, entre tantas outras funções e assim sendo também a possibilidade de aplicar tudo o que já fora supracitado e de muitas outras questões plurais no que tange a educação e de forma mais específica na educação inclusiva. Assim, a tecnologia está posta como algo para além do uso mecânico em computadores, aparelho telefônico ou máquinas, pois é algo que surge como a possibilidade criada pelo cérebro do ser humano para suprir suas necessidades e proporcionar qualidade de vida, conforto e modernidade, e tudo isso pode estar acrescido nas formas de ensino aprendizagem, assim é notável que a tecnologia aspire ao auxílio do processo inclusivo das escolas.

Neste sentido, é esperado que o professor que atua na escola, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas salas de recursos multifuncionais. Saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis neste espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos com necessidades especiais e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala de aula, a fim de promover a aprendizagem.

Nessa direção, após passar um período de prática docente efetiva na EMEIF Luiz Cartaxo Rolim na cidade de Cajazeiras-PB em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental por meio do Programa Residência Pedagógica do Centro de Formação de Professores - CFP da universidade Federal de Campina Grande - UFCG tivemos a percepção real dos recursos tecnológicos disponíveis

nos ambientes escolares de ensino básico e público de educação e se de fato, pudemos entender como as Tecnologias Assistivas auxiliam na inclusão e acessibilidades dos estudantes e professores no processo de ensino aprendizagem.

Para compor a fundamentação teórica deste estudo foram utilizados estudos bibliográficos, ou seja, artigos circundados por estudos e pelo exercício docente respaldados por estudiosos como Ulisses F. Araújo (2010); José Lucas Pedreira Bueno e Marco Antônio de Oliveira Gomes (2012); Paulo Freire (2014); José Ferreira Gomes (2014); Enicéia Gonçalves Mendes (2006); e Marciel Costa de Oliveira (2022). Com relação a metodologia trata-se de uma pesquisa básica com o intuito de apresentar a análise de estudos já produzidos sobre o tema em estudo, para discutir essas contribuições no âmbito educacional assim como também descrever as vivências e experiências de professoras em formação, como participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, na EMEIF Luiz Cartaxo Rolim, pertencente ao mesmo município. Constitui-se também, com uma abordagem qualitativa ao descrever o desenvolvimento das ações propostas na turma do 5º ano do Ensino Fundamental da referida instituição acerca das novas tecnologias na prática docente inclusiva.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PRATICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação que nos é familiar é ainda muito tradicional, visto que, segue o modelo eurocêntrico em que prevalece o privilégio de poucos sobre uma parcela maior da sociedade, ou seja, o acesso resumido à elite. O modelo pedagógico tinha o preceptor como o dono do processo educacional, sendo o livro didático acessível somente aos professores, pois eram produzidos de forma rudimentar e postos em um número limitado de bibliotecas, como preconiza Araújo (2023).

Como apenas uma minoria da população estudava, permitia-se uma organização educacional calcada na seletividade, na busca por homogeneização dos grupos de estudantes, com facilidade para excluir os que tinham dificuldades de aprendizagem ou tinham problemas de conduta (Araújo, 2023, p. 34).

O formato da sala de aula é pensado desde o princípio da história da educação até os dias atuais nessa perspectiva excludente e que as metodologias eram de “transmitir” conhecimento. Como sugere Araújo (2023), apenas em meados do século XX que se deu início a uma perspectiva de educação para todos, mas ainda como um devaneio, pois a finalidade era de proporcionar um sistema educacional como o atual, em que o ensino é proporcionado para crianças nas séries iniciais até o Ensino Médio em uma concepção moderna democrática, que é algo que na época fugia da realidade. Frente a isso, com mais acesso a escola, a diversidade se tornou mais presente assim como também um ensino democrático, pois como preconiza Araújo (2023, p. 35): “para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares.”

Assim, como sugere Araújo (2023), é notável que os docentes precisem atentar-se a um fazer pedagógico em que o tradicionalismo não afete de forma homogênea em sua prática cotidiana no âmbito educacional e permitir que a docência seja exercida de maneira que o “universo educacional” esteja relacionado a pesquisa científica como auxílio na busca de novas perspectivas que reelaborem as demandas sociais de maneira mais inclusiva, multidisciplinar etc.

A luta pela igualdade de condições e pelo direito de inclusão de todas as pessoas no sistema educativo, um fenômeno recente do ponto de vista histórico, associado a mudanças estruturais sobre o papel do conhecimento no mundo atual e à atual organização socioeconômica das sociedades pós-industriais, determina um forte debate sobre o papel da educação. De frente a isso, assim, com novas questões que envolvem desde a adoção de políticas públicas capazes de proporcionar não apenas o acesso e a permanência na escola como também de viabilizar a todo mundo o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade (Araújo, 2023, p. 37).

Assim sendo, o sistema educacional tem se aperfeiçoado com o uso das tecnologias, pois tem proporcionado novos métodos de interação, inclusão de uma concentração maior de pessoas anteriormente exclusas desse sistema, assim como também um suporte de metodologias mais educativas tendo novas mídias como recursos que conecta ensino e aprendizagem, mudando por com-

pleto a figura do professor como sendo detentor de todo conhecimento e potencializando a ação estudantil que se transforma quando o aluno passa a ser o sujeito principal na história da educação.

Nesse contexto, como sugere Oliveira (2022, n. p.) essa perspectiva educacional inclusiva é atual no âmbito escolar e são novos métodos incorporados às instituições de ensino para que todos possam ter acesso às mesmas oportunidades para prover uma aprendizagem significativa. Assim, como esse mesmo autor atesta, “a Tecnologia Assistiva é um recurso que assume um papel importante para viabilizar a aprendizagem dos alunos que necessitam dela em toda a sua educação ou em uma boa parte dela”.

Como sugerem Gomes e Bueno (2012, n. p.), “convivemos com um momento histórico marcado pela automação dos processos de informação e as Tecnologias da Informação e Comunicação foram incorporadas em diferentes áreas da sociedade, inclusive na educação”, frente a isso, surgem questionamentos sociais sobre a praticabilidade, a serventia ou a aplicação dessas TICs no âmbito educacional, mas como bem compreendemos tudo tem duas versões (positiva e negativa), porém não pode-se encontrar somente o lado mecanicista e maldoso das tecnologias, precisamos também examinar as possibilidades de extrapolar os limites impostos em uma educação eurocêntrica para uma educação tenha a contribuição e a comunicação de todos os sujeitos e a tecnologia tem se constituído enquanto meio capaz de ampliar a capacidade de inclusão de uma diversidade de sujeitos anteriormente excluídos da sociedade.

No que se refere à educação inclusiva, Mendes (2006) menciona que estudiosos envolvidos a pedagogia e a medicina do século XVI creram que os indivíduos considerados ineducáveis tinham a capacidade de participar ativamente do processo de aprendizagem e a evolução desse ensino inclusivo e as oportunidades no âmbito da educação findam por ocorrerem de forma desapressada. Pois, como sugere Paulo Freire (2014, n. p.), “o homem primitivo viveu sob o tempo, e quando teve consciência do tempo se historicizou”, em sua obra após ser exilado, essa frase faz muito sentido no que se refere ao homem, ao tempo e as mudanças, frente a isso o novo surpreende a cognição do ser humano que tende a não querer fazer parte das mudanças sociais, o que não é possível, vis-

to que nos é exigido adaptar-se as evoluções postas na sociedade conforme as modernidades vão surgindo, sendo assim, resultantes de necessidades de aperfeiçoar o tempo e os hábitos já existentes.

A TECNOLOGIA PROPORCIONADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA EFETIVAR A INCLUSÃO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Após a contextualização do cenário educacional, são perceptíveis alguns estudos sobre a evolução da educação inclusiva e o auxílio das tecnologias para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos de forma que não ocorra a exclusão e falta de acessibilidade nos ambientes escolares. Porém, este tópico trata-se de ressaltar os meios que os docentes do atual sistema educacional possuem para melhorar a prática docente, correlacionando o nosso exercício no programa Residência Pedagógica enquanto professoras em formação refletindo a experiência proporcionada nos ambientes escolares de ensino público.

Como orienta Oliveira (2022), para que exista inclusão de maneira efetiva nas escolas, essas devem passar por um processo de fortalecimento em que não somente o aluno seja incluso, mas que também sejam pensadas estratégias de ensino, de melhorias das instalações físicas de toda a escola, e que o diálogo seja bem explícitos para todos os que compõem esse ambiente sejam capazes de compreender que a educação ali presente deve ocorrer de maneira que haja democracia, socialização, inclusão e respeito. (Oliveira 2022, p. 19) diz ainda que “alunos com necessidades educativas especiais, eles podem receber o Atendimento Educacional Especializado – AEE” que é algo idealizado para que ocorra em contra turno para a quebra de possíveis obstáculos encontrados pelos alunos com alguma necessidade especial.

Nesse quesito, cabe também outro recurso já citado durante este trabalho que é a questão das Tecnologias Assistivas em que o equipamento é de uso do próprio aluno para que ele seja o protagonista da construção da sua própria aprendizagem e no cumprimento de suas atividades, mas todos os profissionais precisam ser capacitados para implementarem essa tecnologias

em seus planejamentos, assim como sugere (Oliveira, 2022, p. 21), “trazendo vários benefícios e facilidades para a prática pedagógica, favorecendo a aprendizagem dos alunos”. Pois é nítido que convivemos com a nova geração que possui mais conhecimentos sobre o mundo digital.

Diante disso, no ano de 2020, que foram tempos difíceis quando tivemos que conviver em na pandemia da Covid-19, a educação passou a depender dos meios tecnológicos e notamos o quanto o simples ato de ligar um computador era complicado para muitas pessoas, ao mesmo tempo em que muitas pessoas tinham acesso a salas de aulas remotas, a ambientes de aprendizagem virtual, entre outros recursos. Mas, como tudo nessa vida tem o lado bom e o ruim principalmente, no que diz respeito, ao uso da internet, o professor e toda a equipe docente das escolas precisam pensar, de que forma o lado positivo desses meios tecnológicos podem estimular a aprendizagem de forma significativa e despertar o interesse dos alunos?

É muito comum encontrarmos salas conhecidas como multimídias que pouco são utilizadas. Algumas acabam até servindo de depósito para outros materiais. Mas, por que essas salas continuam tão ociosas? Na verdade, é possível perceber que há duas falhas importantes: a falta de gerenciamento mais efetivo por parte dos gestores e de uma preparação focada na capacitação dos professores em face das novas tecnologias (Souza; Barboza, 2013, p. 249-250).

Nessa perspectiva, a situação de alguns ambientes escolares do sistema público educacional brasileiro, em que os recursos que poderiam ser utilizados para ampliar a aprendizagem de maneira inclusiva, assim como também a falta de formação por parte dos professores, a falta de salas com atendimento especializado, ausência de políticas públicas que sejam efetivadas para a melhoria da estrutura escolar e de novas estratégias propondo no planejamento o uso de tecnologias assistivas, entre outras questões.

Esses recursos podem e devem ser utilizados no contexto educacional de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral e, em especial, dos alunos com deficiências, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais, sob a denominação de tecnologia assistiva. A tecnologia assistiva contribui para favorecer o aumento, a manutenção e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com

deficiência, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, no desenvolvimento das habilidades, da aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo consiste em uma revisão de literatura sobre o tema proposto, com o objetivo de discutir as contribuições de alguns estudiosos no que diz respeito à eficácia das tecnologias no âmbito educacional para a promoção da inclusão. Para a coleta de dados utilizamos o Google Acadêmico e analisamos obras dos seguintes autores: Ulisses F. Araújo, com a obra “A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social”; José Lucas Pedreira Bueno e Marco Antônio de Oliveira Gomes, com a obra “Uma Análise Histórico-Crítica da Formação de Professores com Tecnologias de Informação e Comunicação”; Paulo Freire, com a obra “Educação e Mudança”; José Ferreira Gomes, com a obra “A Tecnologia na Sala de Aula”; Enicéia Gonçalves Mendes, com a obra “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”; e Marciel Costa de Oliveira, com a obra “O Uso de Tecnologias Assistivas para o Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência”. Os estudos aqui analisados foram do ano de 2006 até o ano de 2022, trazendo as perspectivas de 16 anos de estudos e contextos educacionais diferentes, o que contribui para que tenhamos a compreensão da evolução de como tem ocorrido o fazer docente.

Contudo, essa pesquisa discute como as tecnologias são apresentadas e utilizadas na escola, especificamente, na educação básica, balizada pela nossa reflexão enquanto professoras em formação que vivencia a realidade da escola pública EMEIF Luiz Cartaxo Rolim em colaboração com o programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCG, campus de Cajazeiras, assim como também por meio de análise de estudos que tratam dessa questão das tecnologias executadas por docentes em seus planejamentos no sistema educacional brasileiro e em diferentes contextos e épocas.

Constata-se então que a proposta de inclusão educacional vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino. Contempla, também, a adequada formação profissional de professores, que perpassa pela construção de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar.

Ressalta-se, ainda, que as tecnologias, por si só, não garantem a escolarização do aluno. Trata-se de um conjunto de ferramentas colocados à disposição do ensino que podem contribuir efetivamente na mediação significativa entre o aluno e o conhecimento. Destaca-se, também, que toda essa tecnologia disponível representa meios e não um fim em si mesmo. Vale dizer que não é o uso em si que se constitui na meta. Isto requer a necessidade de que esses professores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes acolhedoras e favoráveis à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, é notável a situação crítica das instituições de ensino público do Brasil, no que diz respeito a estrutura física das escolas e dos equipamentos eletrônicos para uso dos docentes e discentes, o que prejudica uma qualidade efetiva na realização do ensino-aprendizagem para promover uma educação mais inclusiva e que reconhece as diversidades. Para, além disso, a maior parte dos professores que se encontram efetivos nas instituições com um tempo considerável de atuação, não possuem formação continuada e nem se utilizam de tecnologias como uma forma de metodologia inclusiva, nessa questão deve-se ser ofertado aos professores cursos para que esses consigam lidar com as novas metodologias de aperfeiçoamento docente e a autoformação faz com que os professores se questionem sobre a inclusão em suas práticas e planejamentos didáticos.

Algumas escolas contam com a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, porém essas em sua maioria permanecem trancadas com um material didático variado (computadores, impressoras, webcam, tablets,

livros, material dourado, lousa, mesas redondas etc.) que poderia ser utilizado para aperfeiçoar a qualidade no estudo dos discentes, pois foge do tradicionalismo do século passado que ainda vigora no formato das salas de aula atual. As legislações de uma educação para todos constam na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, porém políticas públicas não são efetivadas, assim como novas estratégias de ensino não são pensadas nos planejamentos escolares para que ocorra a utilização das tecnologias assistivas.

Todos esses apontamentos foram mais efetivos ao observamos durante nossa atuação na EMEIF Luiz Cartaxo Rolim, proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica – PRP do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no município de Cajazeiras. A escola supracitada faz parte das instituições do ensino público e com isso, tivemos a oportunidade de vivenciar essa experiência de forma concreta em como a inclusão acontece, nos recursos tecnológicos que a escola dispõe, no acesso a profissionais qualificados, em formações continuadas que os docentes estão inseridos e tudo o que possa colaborar para esse fazer pedagógico inovador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, s. n., p. 31-48, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BUENO, J. L. P.; GOMES, M. A. de O. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 53–64, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/196>. Acesso em: 23 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GOMES, José Ferreira. **A tecnologia na sala de aula: novas tecnologias e educação...** Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2024.

OLIVEIRA, M. C. de. O Uso de Tecnologias Assistivas para o Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência. **Rebena** - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 4, s. n., p. 15–25, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/43>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SANTOS, S. V. C. A. *et al.* A importância dos recursos tecnológicos na prática docente. *In*: SOUZA, R. C. S.; BARBOZA, J. S. L. (Org.). **Educação inclusiva, tecnologia e tecnologia assistiva**. Aracaju: Ed. Criação, p. 249-271, 2013.

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO SEXUAL E O USO DE CONTRACEPTIVOS ENTRE ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriel Moreira de Almeida
João Alves dos Santos Neto
Ramyly Mayrilly da Silva Costa
Jacson Ribeiro Lisboa
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-K

Resumo: O presente relato de experiência descreve uma atividade educativa realizada no Instituto Federal da Paraíba, campus Cajazeiras, com o objetivo de promover a educação sexual e conscientizar adolescentes sobre o uso correto de métodos contraceptivos. A ação fez parte do projeto de extensão “Diversidade e Educação: conhecimento para o rompimento das barreiras e promoção da saúde e bem-estar”, em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande. Diante do alto índice de gravidez na adolescência e da carência de abordagens pedagógicas eficazes sobre saúde sexual nas escolas, a iniciativa buscou aliar informação e engajamento por meio de uma metodologia interativa e lúdica. A atividade desenvolvida consistiu em palestras seguidas por uma dinâmica educativa baseada em um jogo de “mito e verdade”, abordando temas como sexualidade, contracepção, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e consentimento. Os alunos, divididos em grupos, utilizaram placas para responder às afirmações, promovendo debate, troca de informações e participação ativa. Os métodos contraceptivos apresentados incluíram métodos de barreira, hormonais, emergenciais e cirúrgicos. Os estudantes demonstraram progressiva abertura, especialmente nas turmas mais avançadas, indicando maior maturidade e compreensão do tema. Os resultados evidenciaram que estratégias pedagógicas dinâmicas favorecem o aprendizado ativo e a reflexão crítica dos adolescentes, além de estimularem a interação e o protagonismo estudantil. A metodologia aplicada contribuiu para o esclarecimento de dúvidas e construção de saberes sobre saúde sexual, demonstrando que a ludicidade é uma ferramenta eficaz para tratar de temas considerados sensíveis. Observou-se ainda a importância da

adaptação das abordagens conforme a faixa etária, respeitando as especificidades dos estudantes. A experiência reforça a necessidade de integrar profissionais da saúde e educadores na construção de ações voltadas à prevenção da gravidez precoce e promoção do autocuidado. Conclui-se que a educação sexual, quando realizada de forma inclusiva e participativa, amplia o conhecimento dos jovens e contribui significativamente para seu bem-estar físico, emocional e social, além de representar uma oportunidade para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a cidadania e a equidade.

Palavras-chave: Educação sexual; Contraceptivos; Adolescência. PIBID.

INTRODUÇÃO

A gravidez na adolescência é um fenômeno complexo que acarreta uma série de desafios e impactos significativos, tanto para os jovens pais quanto para a sociedade em geral. Comumente, as adolescentes grávidas enfrentam uma maior probabilidade de complicações durante a gestação e o parto, devido à imaturidade física e emocional, bem como à falta de acesso adequado aos cuidados pré-natais (Guimarães *et al.*, 2007).

Além disso, a gravidez precoce está associada a um aumento do risco de abandono escolar e a restrições nas oportunidades educacionais e profissionais, perpetuando, assim, um ciclo de pobreza e desigualdade social. Dessa forma, a educação sexual para adolescentes e o uso adequado de contraceptivos são pilares fundamentais para promover a saúde sexual e reprodutiva, desempenhando um papel crucial na redução de comportamentos de risco, como relações sexuais desprotegidas e gravidez não planejada.

Apesar da evidência sobre os benefícios da educação sexual abrangente, muitas comunidades ainda enfrentam dificuldades em implementar programas eficazes, devido à resistência de alguns setores da sociedade, muitas vezes baseada em valores morais e religiosos, o que dificulta a implementação desses programas nas escolas. Isso pode gerar lacunas no conhecimento dos estudantes sobre temas cruciais, como contracepção, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e sexualidade responsável (Silva *et al.*, 2006).

A ausência de uma abordagem inclusiva para a educação sexual nas escolas é uma preocupação que demanda uma resposta eficaz e abrangente. Nesse contexto, a utilização de dinâmicas educacionais surge como uma estratégia promissora, integrando aprendizado e engajamento de maneira eficaz. Essas atividades têm o potencial de facilitar discussões abertas e construtivas sobre temas sensíveis, como contracepção, consentimento e prevenção de ISTs, ao mesmo tempo em que promovem habilidades de comunicação e tomada de decisão. Com a incorporação de elementos lúdicos e desafiadores, tais dinâmicas não apenas estimulam o interesse, mas também incentivam a participação ativa dos adolescentes, tornando o processo educativo mais envolvente e eficaz.

Diante desse contexto, o propósito deste estudo foi relatar a experiência adquirida na implementação de uma dinâmica que apresentou desafios realistas, fornecendo informações precisas sobre métodos contraceptivos, seus mecanismos de ação, eficácia e, adicionalmente, abordando questões fundamentais relacionadas à saúde sexual. Isso inclui aspectos como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a significância do consentimento nas relações interpessoais.

METODOLOGIA

Esta atividade educativa foi realizada com alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal da Paraíba - Campus Cajazeiras, como parte das iniciativas do projeto de Extensão e Cultura. Essa ação estava inserida no contexto do projeto “Diversidade e Educação: conhecimento para o rompimento das barreiras e promoção da saúde e bem-estar”, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, ambos localizados na cidade de Cajazeiras-PB.

Essa prática ocorreu em setembro de 2023, como parte da V Semana da Inclusão e II Semana da Diversidade. As atividades foram conduzidas em sala de aula, incluindo palestras informativas sobre os principais métodos contraceptivos e a gravidez na adolescência. Após essa etapa, a turma foi di-

vidida em cinco grupos, cada um escolhendo um representante responsável por selecionar um tópico relacionado ao tema.

A dinâmica consistiu em um jogo de “mito e verdade”, no qual cada grupo recebeu placas rotuladas como mitos e verdades. Os alunos selecionavam um número de 1 a 10 correspondente a uma pergunta sobre o tema, tendo 30 segundos para decidir se a afirmação era um mito ou verdade. Cada resposta correta era pontuada. Cada sessão da dinâmica durou aproximadamente 45 minutos, proporcionando uma experiência educativa e interativa aos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento, houve uma integração entre os bolsistas e os estudantes selecionados para o grupo, durante a qual foi feita a apresentação da proposta, seus objetivos e a metodologia a ser aplicada. As atividades abordaram de forma sucinta aspectos relacionados ao período fértil e à fecundação, além da apresentação dos métodos contraceptivos, incluindo seu manuseio, vantagens, desvantagens, limitações e possíveis contraindicações.

Os métodos discutidos incluíram barreiras (preservativos masculino e feminino, diafragma), hormonais (orais e injetáveis, DIU hormonal), contraceptivos emergenciais (pílula do dia seguinte) e métodos irreversíveis (vasectomia e laqueadura). No início, os estudantes mostraram-se introvertidos, mas, ao longo das atividades, ficaram mais à vontade e participativos.

Camargo e Daros (2018) afirmam que a aprendizagem ativa ocorre quando os alunos desempenham um papel central em atividades interativas, aprendendo de forma colaborativa. Essas abordagens se baseiam na autonomia dos alunos, desenvolvendo habilidades por meio da colaboração e integração de disciplinas.

Para avaliar o conhecimento do grupo, foi realizado um jogo sobre os mitos e verdades da sexualidade. Os alunos receberam placas rotuladas como “mito” e “verdade” e responderam às afirmações feitas pelo orientador sobre o tema. A atividade foi bem recebida pelos adolescentes, inclusive pelos mais

tímidos, que aproveitaram para fazer perguntas. Durante o jogo, as dúvidas foram esclarecidas de forma sucinta, com a promessa de abordagem mais detalhada nos encontros seguintes.

Os jogos desempenham um papel crucial no contexto do ensino e da aprendizagem, proporcionando uma abordagem dinâmica e envolvente que cativa os alunos de todas as idades, permitindo também a exploração ativa de conceitos complexos de maneira acessível, facilitando, dessa forma, a compreensão e a retenção do conhecimento. Além disso, ao proporcionar um ambiente seguro para experimentação e erro, os jogos incentivam a persistência e a resiliência, capacitando os alunos a alcançarem seu pleno potencial acadêmico e pessoal (Marquez *et al.*, 2023).

Foi observada uma diferença significativa nos alunos do terceiro ano, os quais demonstraram maior maturidade durante a palestra e a dinâmica. Eles se mostraram mais participativos, respondendo a um maior número de perguntas do quiz e apresentando diversos argumentos ao longo da atividade. Essa disparidade nos níveis de participação e compreensão entre as turmas evidencia a importância da adaptação da abordagem educacional conforme a idade dos alunos, pois possibilita o reconhecimento das características e necessidades específicas de cada faixa etária. Dessa forma, é possível ajustar o conteúdo, as estratégias de ensino e os recursos didáticos de modo a atender às demandas individuais de cada estudante.

A educação tem como principal propósito criar momentos propícios para a reflexão e a ação, promovendo a capacidade das pessoas de aprender de forma consciente. Nesse sentido, a educação em saúde sexual pode ser concebida como uma oportunidade para expandir o conhecimento em práticas educativas que não apenas fomentam o autocuidado, mas também promovem aprendizados conscientes e preventivos. A interação direta, o diálogo presencial, desempenha um papel fundamental, uma vez que possibilita a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Figura 1 – Apresentação do tema



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

CONCLUSÃO

A experiência adquirida no projeto de extensão “Diversidade e Educação Sexual: Construindo Conhecimento para Superar Barreiras e Promover Saúde e Bem-Estar” mostrou a extrema importância da participação de profissionais da saúde no âmbito acadêmico e estudantil. Essa participação vai além de abordar apenas questões relacionadas à saúde pessoal, abrangendo também a prevenção, o autocuidado e o cuidado com o próximo, entre outros temas igualmente cruciais.

Além disso, não se pode subestimar a relevância do papel dos professores nesse contexto. Eles desempenham uma função essencial na disseminação desse conhecimento e na formação de uma consciência coletiva sobre questões de saúde e bem-estar.

Outro aspecto que merece destaque é o poder da aprendizagem significativa. Ficou evidente o quanto essa abordagem é eficaz, já que os alunos não apenas assimilaram o conteúdo da palestra, mas também se envolveram ativamente, demonstrando interesse e participação. Ao final, eles não apenas absorveram o conhecimento, mas também o compartilharam entre si, trocando informações e esclarecendo dúvidas.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GUIMARÃES, Edna Araújo; WITTER, Geraldina Porto. Gravidez na adolescência: conhecimentos e prevenção entre jovens. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 167-180, dez. 2007.

MARQUEZ, L. V.; FARIA, B. M.; RODRIGUES, I. M.; RAIMONDI, G. A.; PAULINO, D. B. Aprendizagem baseada em memes: criatividade, afeto e cuidado em um componente curricular de Saúde Coletiva. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 2, e052, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.2-20220247>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SILVA, R. C.; NETO, J. M. P. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

UNFPA. **Apesar da redução, o Brasil ainda apresenta dados elevados de gravidez e maternidade na adolescência, apontam especialistas**. Portal UNFPA, s. d. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/brasil-ainda-apresenta-dados-elevados-de-gravidez-e-maternidade-na-adolescencia#:~:text=a-adolesc%C3%Aancia%2C%20apontam%20especialistas->. Acesso em: 29 jul. 2025.

CAPÍTULO 21

GRÊMIO ESTUDANTIL: IMPORTÂNCIA E DINÂMICAS NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES

Adnaldo Alves Junior
Fábio dos Santos Trauten
Jhonatas Diniz da Silva
Carlos Daniel Alencar de Alcântara
Ivanalda Dantas da Nóbrega
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-L

Resumo: O presente artigo busca evidenciar e entender as dinâmicas da organização política dos educandos da Escola Cidadã Integral (ECI) Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba, com ênfase em uma gestão escolar democrática, a partir das ações da disciplina Protagonismo Juvenil (PJ), na qual está se promovendo a construção e a reflexão acerca do Grêmio Estudantil. Tal proposta envolve as ações do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada na cidade de Campina Grande, Paraíba, a partir das quais se considerou o protagonismo juvenil, exaltado no modelo ECI, sendo uma ação voltada ao currículo na promoção da responsabilidade, disciplina, autonomia, liberdade, do acolhimento para a formação humana. Assim, observam-se as condições de construção da autonomia frente ao contexto hierárquico vivenciado no espaço escolar, onde se fazem presentes disputas de poder e distintos conflitos de interesses entre a gestão escolar e o corpo discente. Falar-se de organização política é considerar a existência do Grêmio Estudantil, o que exige estímulos por parte da escola, mas também de mobilização política por parte dos que fazem esse espaço, pois há interesses contrários e a informação é desigual para o coletivo de estudantes, acabando por repercutir de modo limitado na articulação para a criação de um Grêmio Estudantil. Contudo, existem fatores que podem contribuir para que haja a iniciativa de uma organização política, sendo a partir de uma gestão democrática e na criação do Grêmio com vistas à melhoria do estabelecimento de diálogos, tanto entre os próprios estudantes, quanto para com o corpo escolar administrativo e gestor.

Palavras-chave: Organização política; Gestão democrática; Grêmio estudantil; Protagonismo juvenil.

INTRODUÇÃO

O Grêmio Estudantil consiste em uma forma de organização política escolar, sem fins lucrativos, que pode ser colegiada ou hierárquica, a qual é composta por alunos de uma escola, tendo como objetivo representar o seu corpo discente, de maneira livre e autônoma, promovendo um diálogo entre estudantes e profissionais da educação que compartilham da mesma unidade escolar, como professores, coordenadores e gestor.

Sendo uma instância colegiada de representação máxima dos estudantes, a organização do Grêmio Estudantil não deve ser uma exigência burocrática, e sim, um desejo dos próprios discentes, sendo eleitos de forma democrática por todos que fazem o ambiente escolar, o que fortalece o processo pedagógico por meio da organização política dos alunos, contribuindo para a concretização da gestão democrática, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, sociais e culturais.

Falar-se em relação à organização política dos alunos é considerar a existência do grêmio estudantil, no entanto, dada a falta de incentivo por parte da escola e/ou falta de interesse e informação por parte dos estudantes, acaba por não haver articulação para se criar um grêmio estudantil. Contudo, existem fatores que podem contribuir para que haja a iniciativa de uma organização política, o que sendo a partir de uma gestão democrática e na criação do grêmio estudantil, faz com que haja um melhor estabelecimento de diálogo, tanto entre os próprios estudantes, quanto para com o corpo escolar administrativo.

O presente artigo busca evidenciar e entender as dinâmicas da organização política dos educandos da Escola Cidadã Integral (ECI) Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba, com ênfase em uma gestão escolar democrática, a partir das ações da disciplina Protagonismo Juvenil (PJ), na qual está se promovendo a construção e a reflexão acerca do Grêmio Estudantil. Tal proposta envolve as ações do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada na cidade de Campina Grande, Paraíba, a partir das quais se considerou o protagonismo juvenil, exaltado no modelo

ECI, sendo uma ação voltada ao currículo na promoção da responsabilidade, disciplina, autonomia, liberdade, do acolhimento para a formação humana.

A metodologia envolve observação, anotações em relatórios da Equipe do PRP, participação em aulas e reuniões de planejamentos, com vistas ao debate acerca da temática aqui exposta. O período da pesquisa se dá durante a vigência do PRP, de novembro de 2022 a abril de 2024.

O texto está estruturado em duas principais partes, as quais se complementam, contendo também a introdução e as considerações. Na primeira parte são enfatizados e evidenciados os princípios e as referências que uma gestão democrática exerce no cenário escolar. Na segunda parte é feita uma relação entre o Grêmio Estudantil e o protagonismo juvenil, que de forma inerente, encontram-se interligados em uma participação por parte dos estudantes.

GRÊMIO ESTUDANTIL COMO PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE LÍDERES EM ECI: O PROJETO DE VIDA EM AÇÃO

O Grêmio Estudantil promove o intermédio entre distintos seguimentos, interno e externo ao ambiente escolar, mas no meio interno se consolida entre discentes e entre estes a gestão escolar, a partir da defesa dos direitos e interesses dos discentes, sendo uma das principais plataformas de participação dos estudantes na gestão escolar de uma instituição.

Em 05 de novembro de 1985, a Lei Federal nº 7.398 (Brasil, 1985), de autoria do Deputado Federal Aldo Arantes (PCdoB), propunha assegurar “a organização de Grêmios Estudantis como entidade autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais culturais, cívicas, desportivas e sociais”. Desse modo, os Grêmios podem ser fomentados a partir de projetos educativos, promoção de uma participação política, incitação à valorização da representatividade e, do debate dos discentes nas escolas, contribuindo para uma nova construção do coletivo com base em princípios democráticos.

O papel do Grêmio Estudantil é dar voz aos interesses dos estudantes no âmbito educacional, cultural, cívico, desportivo e social, sendo responsável também, por organizar eventos, festivais e promover debates sobre temas rele-

vantes para o desenvolvimento estudantil e pessoal dos alunos, possibilitando aos jovens a se envolverem de uma forma ativa na comunidade escolar, desde cedo, por meio do diálogo circular e democrático. Este órgão incentiva o protagonismo juvenil, fazendo com que os seus membros se tornem atores principais na luta pelos seus ideais.

Considerando a importância da participação das instâncias colegiadas na vida da escola e da comunidade escolar, faz-se necessária a orientação para a organização do Grêmio Estudantil, porém, não só restrito apenas a isso, mas em qualquer âmbito, pois a organização política contribui para o desenvolvimento pessoal e a formação de cidadãos críticos, responsáveis, conscientes e atuantes na sociedade.

É dever da escola a democratização do saber, criando condições concretas de participação dos estudantes, sem que seja uma imposição, para que todos tenham condições de intervir com segurança e autonomia na formação e consolidação das ações da comunidade escolar.

A iniciativa para a construção do Grêmio Escolar tem sido realizada por meio do componente curricular Projeto de Vida, um elemento do planejamento escolar das ECI, o qual vislumbra que o aluno atinja seus objetivos profissionais, pessoais e sociais, com vistas à descoberta de habilidades e escolhas conscientes e alinhadas com a sua meta de futuro.

O Projeto de Vida (PV) como componente é considerado como elemento constitutivo da ECI, cuja proposta pedagógica vislumbra o jovem e este componente como fatores centrais, consolidados por três eixos principais: “Formação Acadêmica de Excelência; Formação para vida e Formação de competências para o século XXI” (Paraíba, 2020, p. 47).

Constante na BNCC (Brasil, 2018), o PV é considerado em meio às competências para Educação Básica, assim como constitui a parte diversificada do currículo, ao passo em que é considerado a partir das experiências formativas curriculares, segundo a Lei nº 13.415/17.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 464), o PV se insere como componente curricular desde as Séries Finais do Ensino Fundamental até no Ensino Médio, no que se referem ao 1º e 2º Anos.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 464).

Com o suporte pedagógico da escola, o estudante define o seu ‘eu do futuro’ e o ‘eu do presente’, o que exige flexibilidade do educando no desejo de aprender e no processo de auto descoberta, que o auxiliará na escolha do itinerário desejado. Mas, todos os educandos são diferentes, portanto apresentam condições de escolhas diferenciadas, especialmente por nos encontrarmos numa sociedade de classes, num país com profundas desigualdades sociais como o Brasil e, a escola pública representa um espaço demarcado pela presença massiva de trabalhadores e filhos de trabalhadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 466), afirma:

É necessário valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais apropriando-se de conhecimentos e experiências que possibilitem compreender relações próprias do mundo e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com consciência crítica, responsabilidade, liberdade e autonomia.

Assim, acentua a responsabilidade dos educandos pelas suas escolhas éticas e sustentáveis no processo de construção de suas identidades, quando estão em fases de suas vidas que necessitam ser amparados e defendidos, orientado, especialmente quando se tratam de pessoas de menor idade. A autoaceitação e a autoestima são elementos para o desenvolvimento do aluno no pilar da autoconfiança, além de prepará-lo para a vida em sociedade, exercendo a empatia, sustentabilidade e solidariedade, agregando a consciência do coletivo, através da colaboração mútua entre os colegas, além de contar com o auxílio da Família no desenvolvimento de oficinas e projetos de intercâmbio para a comunidade. A escola é responsável por alinhar a realidade do

educando ao mundo do trabalho e instruir habilidades interpessoais na formação inicial do estudante e transformá-lo para a realidade necessária.

No Novo Ensino Médio, os Itinerários Formativos ofertados no currículo, desenvolvem a partir das seguintes temáticas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, Ensino Técnico e Profissional. É determinado pelo Estado que o educando decida quantos e quais itinerários cursar. Geralmente, tal decisão é formada pelo Projeto de Vida, nos quais são imersos.

Mas, quais expectativas têm os educandos? Quais sonhos? Quais oportunidades? O que sonham os filhos dos trabalhadores presentes nas escolas públicas? A Escola lhes proporciona qual tipo de formação? Os documentos oficiais da ECI propõem qual formação? Os educandos e educadores proporcionam uma formação política?

Tais perguntas demandam pesquisas e aprofundamentos nas ações realizadas nos cotidianos escolares, especialmente quando nos reportamos ao contexto das ECI. Pensar a formação política pode principiar pela criação do Grêmio Estudantil, quando exercida de maneira democrática por meio de eleição direta, ou seja, dois estudantes são escolhidos para exercer o papel de líder e líder de sala de aula, ao passo em que atuam em conjunto com a gestão da escola buscando resolver e analisar os anseios da turma.

Para tanto, podem construir essa formação por meio do Projeto de Vida, a partir do qual os candidatos passam a entender o significado de liderança e as suas responsabilidades enquanto líderes da turma, além de aprenderem a lidar com o outro com humildade e respeito, exercendo a empatia, imparcialidade e cordialidade nas ações.

O Grêmio Estudantil propicia ao aluno a ser um protagonista: competente, ativo, autônomo e solidário. Considerando os modelos ECI e ECIT, nos quais as salas de aula devem ser temáticas, orienta-se um rodízio de alunos em todas as salas – o que nem sempre se realiza por insuficiência de infraestrutura. Quando possível esse rodízio os alunos realizam a rotatividade com frequência em distintos ambientes, de acordo com o horário das aulas, ao passo em que há um compartilhamento de material didático com outros colegas das turmas.

Com isso, a liderança do Grêmio Estudantil se faz necessária e presente para que nesse exemplo, os livros não sejam guardados em lugares inadequados, dificultando a formação da próxima turma a ingressar na sala de aula.

Situações como desorganização das carteiras, salas de aulas que não possuem ar-condicionado, quadro danificado, portas quebradas é de responsabilidade da escola como um todo, mas o Grêmio Estudantil em conjunto com a gestão escolar informa o acontecido em sala de aula, para que juntos consigam solucionar os problemas por meio de uma intervenção bem sucedida.

Dessa forma os alunos que formam o Grêmio Estudantil, se mobilizam em campanhas para aquisição de matérias para melhorar a dinâmica das aulas, organizam eventos para a socialização entre as turmas, tornando assim um ambiente com as relações interpessoais mais constantes e sociáveis, mobilizando todos os alunos da escola para a importância da presença e participação nas dinâmicas propostas, especialmente considerando-se uma ECI ou ECIT, onde a convivência é de longo período.

A ausência do Grêmio Estudantil para tomar decisões de como tornar saudável a convivência nesses espaços fica dificultosa, pois os docentes, por vezes sobrecarregados de suas atribuições, a gestão escolar com as inúmeras atribuições burocráticas, podem gerar mais acúmulos de ações ou passar despercebido. Assim, a importância do Grêmio Estudantil se dá como um aliado da gestão, podendo solucionar situações pontuais, a exemplo de arregimentar voluntários para organizar filas durante as refeições, educar acerca do desperdício de alimentos na merenda escolar, a devolução de pratos nos locais adequados e, os cuidados com a escola como um todo.

UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Na perspectiva do Brasil, a gestão democrática tem como referência a década de 1960, quando se deu a organização da sociedade pelas reformas do País, principalmente a partir dos movimentos populares e sociais, como por exemplo, o movimento sindical, as pastorais sociais, os partidos políticos de esquerda e centro-esquerda e as Organizações Não-Governamentais (ONG),

os quais tiveram bastante relevância em relação ao processo histórico das conquistas pela efetivação dessa concepção de gestão pública.

Diante desse contexto, houveram diversas propostas populares com o intuito de se consolidar a gestão democrática nas esferas da sociedade brasileira, partindo-se de que a participação é o principal mecanismo para efetivar as conquistas sociais. Até os dias atuais, a gestão democrática ainda é um desafio na sociedade brasileira, tendo em vista que sua história política, social e cultural é marcada por ações de coronelismo, mandonismo, clientelismo e que desfavorecem atitudes referentes à descentralização do poder, participação nas decisões e autonomia para direcionar as políticas por caminhos que favoreçam a todos.

A educação consiste na base de formação de toda a sociedade. Nesse sentido, é dever da comunidade escolar participar das decisões nas instituições de ensino, de tal forma, esse processo é chamado de gestão democrática. Além de ir de encontro à estrutura tradicional dentro de uma escola, em que o diretor detém o poder de tomar todas as decisões, a gestão democrática também traz todos os envolvidos no processo educacional para o debate e participação dentro das instituições. O papel que o espaço escolar assume na sociedade contemporânea, se apresenta, não somente como um espaço de transmissão de conhecimento, mas também como espaço de interação social. Na escola os estudantes se relacionam com os professores, com os funcionários e também com outros estudantes. Segundo Schmidt (2001, p. 80):

A escola poderia ser considerada, a um primeiro olhar, a única entre as agências de socialização que se ocupa explicitamente da transmissão intencional de atitudes políticas. Afinal, a atividade de ensino é estritamente a transmissão planejada e sistemática de conhecimentos acerca da sociedade e do mundo. Na sala de aula são defendidas informações sobre as atividades e instituições políticas, analisados fatos políticos e debatidas as formas possíveis de inserção na vida sociopolítica. Por isso, em todas as sociedades modernas o conhecimento político está fortemente associado à escolaridade. A socialização intencional não é, porém, o único modo de socialização desempenhado pela escola. As relações entre colegas, as relações aluno-professor, as atividades práticas (incluindo as que visam o treinamento cívico) e o próprio ambiente escolar também ‘ensinam’.

A gestão da escola é definida por um trabalho realizado de forma coletiva e que é demandado conhecimento prévio da realidade que se encontra a instituição da qual atua, e não somente disso, mas também requer conhecimentos mais amplos, que circunscreve a toda a comunidade local, envolvendo pais, mães e profissionais que compartilham da instituição em questão. Dessa forma, se faz a importância da ligação inerente entre a gestão e a organização da escola, para que haja coerência na prática, tanto na sala de aula, quanto na organização dos próprios profissionais, na qual são apresentadas as características da escola e a defesa de uma concepção que se possibilite a emancipação humana, e com a ação pedagógica sendo um princípio de aprendizagem, que possibilite os sujeitos envolvidos irem além dos muros da escola (Barroso, 1995).

Numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos (Barroso, 1995, p. 10).

A função da gestão escolar é a de organizar todos os elementos que, de forma direta ou indireta, influenciam no trabalho pedagógico, fazendo com que as ações tomadas garantam a qualidade do processo de ensino aprendizagem. A gestão escolar democrática é um princípio para toda gestão escolar, a qual é caracterizada pela participação da comunidade escolar nos processos da instituição, envolvendo a participação desde os pais, estudantes e professores aos funcionários e a sociedade em sua totalidade. E também de forma participativa, a comunidade escolar é envolvida nas decisões para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, para o uso dos recursos financeiros e para o acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Contudo, a importância de uma gestão democrática escolar expressada de maneira satisfatória, evidencia-se na dinâmica escolar, quando não se traz somente a participação do estudante, mas também trazem todos que fazem par-

te da composição da comunidade escolar, os levando de forma democrática para a participação no processo de decisão da escola, e por terem uma visão ampla sobre as práticas na instituição escolar, eles contribuem nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro. Destaca-se assim, que os profissionais os quais contribuem para trabalhos realizados na escola e que favorecem a ação no espaço educativo, como o vigilante, o merendeiro, e auxiliar de disciplina e o faxineiro, são também considerados educadores e são responsáveis pela educação dos alunos que frequentam a instituição escolar, fazendo-se necessário na prática democrática que façam parte da organização escolar, mudando a lógica hierárquica e rompendo com paradigmas de que somente os docentes e gestores têm a compreensão do que é melhor para a educação (Barroso, 1995).

Se queremos uma escola transformadora, temos que transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (Paro, 2005, p. 10).

Outro mecanismo de defesa realizado por uma educação de qualidade seria a presença dos pais na escola. Tendo-se a percepção de que, por mais que não sejam atores que estão no dia a dia dentro da escola, os pais têm pleno interesse na oferta de uma educação com oportunidades para todos. Torna-se relevante a discussão da presença dos pais na escola, visto que são agentes sociais que se forem bem aproveitados, podem contribuir no processo das decisões e das avaliações da instituição educativa.

Sendo de grande relevância para o contexto de educação de qualidade que haja a participação dos pais nas escolas, que possam participar nas estruturas formais e informais que fazem parte da gestão da escola, e que por intermédio de seus direitos, sempre acompanhem a escolarização dos seus filhos, exercendo contribuições diante o contexto democrático sobre o funcionamento da escola.

O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO PILAR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Grêmio Estudantil é um canal de participação da gestão democrática, no qual possibilita aos estudantes um maior envolvimento na escola, com a finalidade de contribuir para a excelência da instituição educativa, essa que, por sua vez, garante a autonomia, representatividade e atuação ativa e interven-tora nos direcionamentos da escola. Torna-se um instrumento relevante para o exercício da cidadania, da democracia, da participação e do protagonismo dos estudantes na base da dimensão política escola, havendo a possibilidade de discussão, a deliberação, a tomada de decisões e a oportunidade de intervir na sociedade.

É imprescindível a representatividade de todos os estudantes no planejamento e na organização do Grêmio Estudantil, em que todos entendam que é fundamental o processo de melhoria na educação, e com a participação de toda a comunidade escolar e intermédio da comissão eleitoral, inicia-se a organização para sua criação, com as composições das chapas e elaboração de um plano de ação.

O Grêmio Estudantil é classificado como uma instituição política, re-presentativa e democrática dentro da escola, a sua atuação tende a tornar a unidade escolar um espaço público amplo e difusor de politização, assim como à comunidade que compõe o seu entorno. Isso ocorre porque a ação política é preeminente, e a partir do momento em que ela é disparada, outra logo a sucede, iniciando um movimento no qual emergem conflitos, propos-tas, discursos, e essencialmente, negociação e experiência coletiva.

Os jovens estudantes organizados de forma coletiva já estiveram en-volvidos em entidades ao longo das décadas, como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista, como também em organizações que promovem a defesa da qualidade do ensino, patrimônio nacional e da justiça social.

Ao longo do tempo a história registrou diversos acontecimentos nos quais os estudantes tiveram papel central. Estando à frente em campanhas assis-tenciais e sociais, tomando partido em discussões políticas, o Movimento Estudantil foi atuante, antes mesmo da criação da UNE (União Nacional dos Estudantes) em 1937 e de sua legalização em 1942, pelo então presi-dente Getúlio Vargas (Semprebom; Ribeiro, 2008, p. 5).

Sendo caracterizado por ser um instrumento de participação dos estudantes nas escolas, o grêmio estudantil garante que haja a consolidação do protagonismo juvenil, onde os alunos são vistos como “atores centrais desse processo, o alvo a ser atingido pela gestão democrática, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática” (Araújo, 2009, p. 258).

Com o direcionamento proposto a partir do grêmio estudantil, faz com que o estudante esteja ciente dos seus direitos e deveres, tais como valores do ambiente educacional do qual fazem parte, fazendo a prática contínua do protagonismo juvenil, envolvendo-se em processos democráticos de tomada de decisões, exercendo sua função como agentes sociais. O estudante “se forma nos mais variados espaços de convívio social e, com isso, apropria-se de experiências que, muitas vezes, eram cerceadas pela escola ou nem mesmo existiam em tal ambiente” (Dayrell, 2013, p. 1271).

A proposta da criação de um grêmio estudantil inicia-se com o objetivo de participar e promover mudanças na gestão escolar, formando indivíduos participativos críticos e criativos, que adquirem papel central, como mecanismo de participação política dos estudantes, dessa forma, incentivando o protagonismo juvenil. Nas ideias de Scorsoline e Moura (2008); Gonzalez e Moura (2007), o surgimento dos grêmios estudantis viria de acordo da proposta do protagonismo juvenil, uma proposta que tem como base a construção de uma cultura cívica de responsabilidade social, baseada na ideia de que se construa um corpo discente que participe de discussões e problemas da comunidade escolar.

O protagonismo juvenil encontra-se intrinsecamente na proposta do grêmio estudantil, o que os fazem estar interligados, e essa relação se dá, principalmente, a partir da participação, tal participação não inclui somente os estudantes, mas assim como foi evidenciado ao decorrer do texto, deve envolver toda a comunidade escolar. É necessário que haja o exercício da cultura de participação e exposição de propostas dos estudantes, uma vez que, tal exercício rompe com políticas e práticas de gestões que desconsideram a opinião dos sujeitos que compõem as próprias esferas onde essas políticas são trabalhadas.

Nesse sentido, é necessário evidenciar o papel dos estudantes na política estabelecida no contexto escolar, pois o mesmo é significativo e os provoca em um sentimento de importância em meio às práticas educativas, os abrindo portas para que se envolvam com assídua frequência nas ações desenvolvidas na escola. Trabalhar o protagonismo juvenil nas escolas traduz-se em uma dinâmica de promoção ao exercício do dever de cidadãos, os quais, por muitas vezes, são negligenciados pelas instituições de ensino, sendo necessário que a iniciativa seja tomada por parte dos próprios alunos, com isso, se enfatiza a necessidade de ter o protagonismo juvenil não apenas como componente curricular, mas sim como princípio educacional, e que seja feito o exercício de sua prática desde cedo, tanto no âmbito escolar, quanto nas esferas que vão além do mesmo.

CONSIDERAÇÕES

A dinâmica da organização política estudantil é influenciada por diversos fatores sociais. Um aspecto central é a necessidade de uma gestão escolar democrática, que pode levar à formação de um Grêmio Estudantil. Este grêmio deve ser fundamentado no princípio do protagonismo juvenil, que por sua vez, emerge da autonomia dos alunos. O exercício dessa autonomia deve ser incentivado pela escola. No entanto, frequentemente, essa iniciativa não transcende a ser apenas mais uma disciplina no currículo das ECI, resultando na perda de seu verdadeiro significado, reduzindo-se a uma percepção equivocada de que se trata apenas de “uma aula para falar besteira”.

Para que o protagonismo juvenil seja exercido com excelência, é crucial que ele seja cultivado desde o início da jornada educacional do estudante. Isso deve ocorrer por meio do esforço conjunto da instituição escolar e dos próprios estudantes. Além disso, é importante que a mobilização estudantil não seja motivada apenas por problemas emergenciais, como a falta de professores ou deficiências na infraestrutura escolar. É evidente que a construção de práticas democráticas e participativas no ambiente escolar requer tempo, onde tais práticas envolvem lidar com divergências e opiniões contrárias, re-

presentando desafios significativos. Contudo, são essenciais para promover a participação ativa e a autonomia na escola.

Dessa forma, é vital reconhecer que a escola não é uma entidade isolada, mas sim um reflexo da sociedade. Portanto, é necessário considerar a realidade, a história e o público da instituição para compreender adequadamente seu papel e as atividades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan, 2009.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Brasília, DF: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre Medida Provisória que instituiu o Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, s. n., p. 1105-1128, 2007.

GIANTOMASO, Caroline. **Qual a importância da gestão democrática nas escolas?** MBA USP/Esalq, 13 de nov. de 2018. Disponível em: https://blog.mbauspesalq.com/2018/11/13/qual-importancia-da-gestao-democratica-nas-escolas/gclid=CjwKCAjw6raYBhB7EiwABge5KuwM4rlOZeBnX0NOMJRiBkR687UEIRQvRSfoJ-NALtPO-b622BTjVRoC9xEQAvD_BwE#. Acesso em: 26 mar. 2024.

OLIVEIRA, Caio Perdomo de. BORGES, Tatiana Lemos dos Santos. **Grêmios Estudantis: a construção de espaços políticos no ambiente escolar**. Para Onde!?, São Paulo: s. e., p. 1-8, ago, 2018.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, Governo da Paraíba. 2020, 247 p.

PARO, V. H.. Situação e perspectivas da educação brasileira: uma contribuição. *In*: PARO, V. H. (Org.). **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

PRADO, Andreia Aparecida. **Grêmios Estudantis: Uma Proposta de Participação Política e Democrática na Escola**. UEL, p. 1-24, 2016.

PORTELINHA, Angela Maria Silveira *et al.* Grêmios estudantis: por uma formação política na escola. 35º SEURS, s. l., 2017. *In*: **Anais do [...]**, s. l., p. 2007-2013, 2017.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio**. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, 2001.

SEMPREBOM, S. M. P. RIBEIRO, F. V. **Juventude e Participação**. Dia a Dia Educação GOV.BR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/959-4.pdf?PHPSESSID>. Acesso em: 26 de mar. de 2024.

SILVA, A. V. da; SANTOS, V. A. da S. O Grêmios Estudantis e a Gestão Democrática: um estudo de caso no Município de Messias-Alagoas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 16, p. 1-18, maio, 2019.

SILVA, Givanildo da. et al. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 553-549, jul, 2016.

VIEIRA, Luiza Padovam. **Grêmios estudantis: entenda como funciona e qual é a sua atuação durante a pandemia de Covid-19**. Portal Quero Bolsa, 15 de mai. de 2020. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/gremio-estudantil-entenda-como-funciona-e-qual-e-a-sua-atuacao-durante-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 26 de mar. de 2024.

CAPÍTULO 22

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO OFICINA DIDÁTICA

Larissa da Silva Queiroz

Lucas Emanuel da Silva Santiago

Flauber Nunes Vieira de Melo

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-M

Resumo: O processo de ensino e aprendizagem deriva de um conjunto de teorias, métodos e práticas pedagógicas, tendo o aluno como foco principal do processo e o professor como mediador e facilitador deste. Usar novas estratégias e metodologias de ensino torna-se cada vez mais necessário para atrair a atenção e a participação dos alunos neste mundo tecnológico em que vivemos. Com isso, é notória a importância das atividades práticas para o processo de desenvolvimento da aprendizagem, do senso crítico e reflexivo dos alunos. Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência dos pibidianos em uma das aulas com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II na ECIT Severino Cabral, na cidade de Campina Grande-PB, em que foi utilizada a metodologia de oficina didática, apontada como uma maneira de construir conhecimento com destaque na ação, mas sem deixar de lado a teoria (Jesus; Ribeiro, 2021). Este planejamento foi utilizado para auxiliar no ensino sobre o conteúdo de “Cultura asiática”, que teve como procedimento metodológico uma aula expositiva prévia sobre o conteúdo. Na aula seguinte, houve uma sessão de filme com a animação “O conto da princesa Kaguya”, que se trata de um conto tradicional da literatura japonesa, e, posteriormente, foi realizada a oficina sobre a tradicional arte japonesa da dobradura de papel, o origami, na qual os alunos aprenderam sobre a história dessa arte e entenderam, na prática, como é feita. A utilização da oficina é uma forma de o docente trabalhar o conteúdo de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar (Oliveira, 2018). Dessa forma, buscou-se, por meio da lenda dos “1000 tsurus”, trazer o contexto geográfico por trás da lenda, que é baseada na bomba lançada sobre Hiroshima, evidenciando assim aprendizados relacionados a questões sobre a localização territorial, conflitos e consequências para a popu-

lação advindas desse episódio. Como aporte teórico, apoiou-se em estudos sobre metodologias de ensino, formação docente, ensino de Geografia e a utilização de oficinas didáticas para auxiliar na aprendizagem. A experiência se mostrou eficiente, já que, levando em consideração a grande e ativa participação dos alunos, pode-se apontar também como resultados a oficina como um meio de interligar a teoria com a prática motora, favorecendo, assim, uma expansão do conhecimento e uma maior aprendizagem por parte dos alunos, por meio de uma atividade lúdica, mas carregada de conteúdo e aprendizados importantes para a construção do conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de geografia; Origami; Geografia do Japão.

INTRODUÇÃO

O mundo da educação está constantemente em busca de métodos de ensino inovadores e eficazes. Nesse contexto, as oficinas didáticas têm se mostrado uma ferramenta promissora que pode transformar o processo de aprendizagem em uma experiência rica e significativa para alunos e professores. Zabala (1998, p. 112) defende que as oficinas didáticas proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender por meio da prática, da experimentação e da interação com os colegas, o que resulta em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz. As oficinas didáticas são concebidas não apenas como uma metodologia, mas como uma filosofia educacional que enfatiza a aprendizagem experiencial e a co-construção de conhecimento. Esta oficina promove a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de competências essenciais baseadas na mediação geográfica e na interdisciplinaridade, por meio da participação ativa dos alunos. “A interdisciplinaridade presente nas oficinas didáticas permite que os alunos compreendam os diferentes saberes como partes de um todo, conectando-os à realidade social e cultural” (Morin, 2000, p. 74).

A partir do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), foram desenvolvidas atividades na

Escola Cidadã Integral Severino Cabral, da cidade de Campina Grande-PB, mais especificamente com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. Atividades essas que foram de suma importância para o processo inicial de formação docente enquanto licenciandos, visto que nos foi possibilitado o contato precoce com a realidade escolar, resultando em reflexões acerca das diferentes formas e estratégias de ensino.

Dessa forma, o presente trabalho é fruto da experiência de uma aula desenvolvida a partir da utilização do recurso didático origami, na qual, em coletivo com os alunos, foi realizada uma oficina de construção e apresentação deste recurso. Tem por objetivo descrever essa experiência e mostrar como essa ferramenta pode possibilitar a compreensão e aprendizagem do conteúdo relacionado à “Cultura Asiática”, além de trazer a metodologia ativa para a realidade escolar por meio do uso do recurso de oficina didática, a fim de dinamizar o processo metodológico do ensino de Geografia. Tem-se como justificativa a necessidade de compartilhar experiências relacionadas à utilização da metodologia já citada, visando ampliar o conhecimento sobre suas potencialidades e contribuições para o processo educacional, visto que esse é um recurso ainda pouco utilizado pelos professores. A referida pesquisa foi realizada a partir da revisão bibliográfica de livros, artigos e periódicos, adjunta ao relato de experiência.

ENSINO DE GEOGRAFIA

Breve Histórico Acerca da Geografia Escolar

A Geografia é uma ciência antiga, em que, desde a Antiguidade Clássica, já se iniciavam estudos relacionados a questões que hoje são reconhecidas como de natureza geográfica. Contudo, esse conhecimento inicialmente se apresentava de maneira dispersa, uma vez que os objetivos centrais abordavam fenômenos distintos e somente incidentalmente incluíam assuntos de interesse geográfico, mesmo que não fossem percebidos como tal na época (Moraes, 1994). Com o passar do tempo e com a evolução do conhecimento e pensamento, os estudos geográficos começaram a se concretizar, implicando, assim,

na valorização dos temas, viabilizando, portanto, a criação de uma disciplina específica dedicada à Geografia (Moraes, 1994). A Geografia escolar surge inicialmente nos países europeus; somente em 1837 essa ciência passa a compor o currículo das escolas brasileiras, tendo como inspiração o ensino francês, caracterizado pela mera nomenclatura geográfica e pela descrição árida das paisagens (Rocha, 1998), ou seja, prezava-se pelo método de memorização de conceitos, nomes de países, capitais etc. Além disso, as pessoas responsáveis por esse ensino não eram professores, e sim viajantes que relatavam suas experiências em expedições e traziam descrições das características físicas, terrestres e outras sobre os lugares percorridos, como citado por Guedes, Silva e Souza (2016, p. 3):

Primeiramente, a Geografia escolar era tratada de uma forma em que esta estava apenas encarregada de trazer os conhecimentos do que eram produzidos em outras partes do planeta, fazendo com que os alunos brasileiros fossem ‘desligados’ de suas vivências diárias onde residiam, se distanciando do cenário político e social de onde habitavam. Predominava-se uma Geografia meramente descritiva, claro, em conjunto com o que alicerçou o início da sua construção científica.

Durante um extenso período, o ensino de Geografia no Brasil fundamentava-se em obras francesas, negligenciando a necessidade de incorporar características e conteúdos intrínsecos à nossa nação, resultando, assim, em uma educação alheia à vida cotidiana. As características nacionais só começam a ser ensinadas com a chegada dos primeiros livros didáticos específicos da área (Gouveia; Ugeda Júnior, 2021). Ao longo do tempo, a Geografia passou por processos de transformações, havendo o surgimento da Geografia Moderna, que posteriormente entra em declínio com a chegada da ditadura militar, dando lugar a um ensino mais conservador e tecnicista. Superado esse período, continua-se modificando o currículo, adicionando conteúdos e buscando diferentes metodologias de ensino. Porém, ainda que a prática de ensino de forma decorativa e descritiva seja algo muito antigo, é mais comum do que se imagina, nos dias atuais, a utilização dessa cultura de ensino pautada na memorização, resultando em uma aprendizagem sem conexão com as realidades vividas pelos alunos. Isso acaba gerando uma divergência com o objetivo real da disciplina,

que, como cita Callai (2012), é tornar o aluno capaz de explicar e compreender o mundo, saber se situar no contexto espacial e social em que vive e construir instrumentos para tornar o mundo mais justo para a humanidade.

FORMAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

A formação docente é um complexo conjunto de processos que vai além dos saberes ensinados na academia, transcendendo a mera preparação ou treinamento para a reprodução de conteúdos. Ensinar vai além da simples transmissão de conhecimento; é um processo que exige a compreensão profunda de que envolve uma troca de saberes entre o educador e o aluno. O ato de educar não é neutro, pois não se pode anular o contexto socioeducacional dos alunos (Lorocca, 2007). Observa-se que, em grande parte das instituições de ensino superior, existe um ensino pautado no emprego rígido de teorias e técnicas (Pessoa, 2022), que, mesmo sendo um curso de licenciatura, preocupa-se mais com a formação de um técnico carregado de conhecimento conteudista, porém sem o conhecimento pedagógico para o exercício do seu ofício. Isso é algo de suma importância e dever do professor, como cita Shulman (2014, n. p.):

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado.

É fundamental constantemente reavaliar a prática docente e promover reflexões profundas sobre a essência da educação que estamos oferecendo, se seria apenas um mero treinamento para o mercado de trabalho ou uma formação de cidadãos para viver em sociedade (Lorocca, 2007). No que tange à formação de professores de Geografia, observa-se uma questão central muito debatida por diversos autores relacionada à educação geográfica, referindo-se à necessidade de superação do simples ato de “passar conteúdos” desvinculados da realidade vivenciada pelos alunos (Silva; Barbosa, 2018), o que geralmente

resulta na caracterização da disciplina, por parte dos alunos, como sendo monótona, desinteressante e pautada na memorização.

Por sua vez, a metodologia e a didática adotadas pelo professor têm grande influência nessa caracterização. Nota-se uma fragmentação do conhecimento; muitos profissionais ensinam a Geografia de maneira separatista, como se fossem fenômenos isolados. Como exemplo, temos o estudo em tópicos: relevo, população, clima, vegetação etc. Com isso, os alunos não conseguem conectar os fatos e entender quais as relações existentes entre cada um e como podem observá-las no seu cotidiano (Medeiros, s. d.). Dessa forma, cabe ao professor buscar meios para viabilizar esse entendimento, evidenciando, por vezes, a importância dos saberes experienciais, algo imprescindível para a construção das habilidades docentes, que é produzido ao longo dos anos por meio de experiências, tornando o professor capaz de enfrentar as sinuosidades da sala de aula, além de dar suporte nas tomadas de decisões (Silva; Barbosa, 2018).

Outro fator muito importante e de grande influência na formação de um docente é a relação da universidade com a escola. Porém, ainda se percebe um distanciamento entre essas duas instituições, no qual se alega uma hierarquia em que a universidade é considerada mais importante que a escola. Ademais, isso não passa de um mero equívoco, já que ambas desempenham papéis importantes no sistema educacional e complementam-se em seus objetivos educacionais. Com o intuito de estreitar laços entre esses dois âmbitos de formação, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que protagoniza uma importante contribuição aos licenciandos no que se refere à convivência e participação nas escolas públicas de ensino, possibilitando a inserção precoce do discente ao contexto escolar. Nóvoa (2022) cita que “nem as universidades, nem as escolas, isoladamente, são suficientes para formar professores”, e propõe um terceiro espaço de formação que acolha e envolva os profissionais em formação, proporcionando-lhes oportunidades de criar experiências. Portanto, o PIBID pode ser caracterizado como esse terceiro ambiente de formação, já que é oportunizado aos bolsistas a chance de construção de uma primeira identidade profissional, evidenciando a importância e relevância da profissão docente na sociedade. Além disso, os alunos são instigados a propor novas metodologias de ensino e aprendizagem para os mais variados conteúdos da Geografia.

AS OFICINAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

As oficinas pedagógicas são situações didáticas que permitem uma ação educativa por meio do trabalho prático ou da execução de atividades que busquem construir o conhecimento (Nascimento *et al.*, 2013). A oficina é uma maneira de dinamizar a aula, construindo conhecimento com base na teoria e na prática, de maneira ativa e reflexiva. Sendo assim, trata-se de uma aprendizagem que considera os objetivos do ensino a partir de sentimentos, pensamentos e ações (Jesus; Ribeiro, 2021). Diante da necessidade de diversificar as metodologias de ensino e trazer ludicidade para as aulas de Geografia, foi pensada, a partir do conteúdo do 9º ano do Ensino Fundamental II, a utilização da oficina didática para elucidar o ensino do conteúdo sobre “Cultura Asiática”, sendo a “Cultura Japonesa” o enfoque principal da oficina.

Ao longo do ano letivo de 2023, com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Cidadã Integral e Técnica Severino Cabral, turma esta a nós designada para exercer as atividades enquanto bolsistas do PIBID, observamos no perfil da turma um grande envolvimento e interesse pela cultura asiática. Diante disso, seguindo a sequência didática, propusemos a realização da referida atividade, que foi dividida em três momentos.

No primeiro momento, preparamos uma aula sobre as questões teóricas do conteúdo, como a origem das civilizações asiáticas, geolocalização e explicações sobre as diferentes práticas culturais da localidade, citando como exemplos comidas típicas, vestimentas, danças e estilos musicais, todos amplamente difundidos globalmente e, além disso, enraizados em contextos políticos e econômicos muito importantes para seus países de origem. Na aula seguinte, foi realizada uma sessão de cinema na sala de aula, na qual foi apresentada a obra “O Conto da Princesa Kaguya”, uma adaptação da tradicional história do folclore japonês “O Cortador de Bambu”, que narra a vida de uma princesa encontrada ainda criança dentro de um bambu e que, ao crescer, se torna uma mulher possuidora de uma beleza sobrenatural e com grande conexão com a lua. Apesar de seu fundo folclórico, são abordadas, por meio das animações,

questões sociais como hierarquia social, política e comportamentos da civilização em desenvolvimento, caracterizada como uma sociedade adoecida pelo capitalismo.

Na aula da semana seguinte, foi protagonizado o terceiro momento das atividades pedagógicas, no qual ocorreu a oficina didática com a temática ainda da cultura asiática. Com o objetivo de proporcionar uma aula mais lúdica, atrativa e com uma participação mais ativa dos alunos, utilizamos a arte da dobradura de papel, apresentando o conhecido e tradicional origami, tendo como enfoque principal a lenda dos “1000 tsurus”. O tsuru é uma ave sagrada do Japão, considerada símbolo de saúde, boa sorte, felicidade, longevidade e fortuna. Conta a lenda japonesa que o tsuru pode viver até mil anos (Paulino, s. d.). A lenda diz ainda que, se a pessoa fizer 1000 tsurus utilizando a técnica do origami com o pensamento voltado para um desejo, ele poderá se realizar. Mais tarde, o tsuru foi associado às orações, sendo oferecido nos templos, acompanhados de pedidos de proteção (Paulino, s. d.).

Associada a essa lenda, existe uma história real que ocorreu em Hiroshima durante o ataque da bomba nuclear:

Quando correu assustada em meio a uma nuvem negra, Sadako Sasaki tinha apenas 2 anos e não fazia ideia do que lhe esperava. Era 6 de agosto de 1945 e a cidade era Hiroshima, no Japão. Ao que tudo indicava, a menina tinha saído ilesa daquele dia. Dez anos se passaram até que ela apresentasse o primeiro sintoma de leucemia, em consequência da radiação. Internada no hospital, ela recebeu a visita do melhor amigo, que a presenteou com uma dobradura feita por ele mesmo no formato de pássaro e contou-lhe sobre a lenda dos mil tsurus. Sadako estava decidida: iria fazer os mil tsurus, desejando sua recuperação. A doença, no entanto, não dava tréguas. Mesmo cada vez mais debilitada, ela não se entregava e continuava a dobrar lentamente os pássaros. Ao perceber que sua doença era fruto da guerra, ela passou a desejar também a paz para toda a humanidade. Seu sonho era que nenhuma criança mais tivesse que sofrer algo assim. Sadako montou seu último tsuru, o de número 644, na manhã de 25 de outubro de 1955. Tocados pela história, seus colegas dobraram os 356 origamis restantes. Todos os mil foram enterrados com ela. Os colegas não pararam por aí: formaram uma associação e iniciaram uma campanha para construir um monumento em memória de Sadako e de todas as crianças mortas e feridas pela guerra. Em 1958, foi erguido o “Monumento das Crianças à Paz”, também conhecido como “Torre dos Tsurus”, no Parque da Paz, em Hiroshima (Waau, s. d.).

Apoiando-se nessa história, foi possível trabalhar, a partir da transdisciplinaridade, questões de contexto geográfico, visto que se trata de um importante - mas, ao mesmo tempo, triste e marcante - episódio: o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki. No que tange à abordagem geográfica, diante do contexto apresentado, buscou-se debater a recuperação econômica do Japão após a tragédia, localizar a posição geográfica das cidades envolvidas no atentado, compreender como se deram as questões políticas que desencadearam o ocorrido e suas consequências para a população local e mundial. Outra possibilidade de análise contextual foi o ponto de vista dos efeitos geográficos na vida das pessoas sobreviventes que residiam nos locais atingidos, as quais acabaram sendo forçadas a uma imigração, perdendo muitas das suas práticas culturais ali construídas, suas vidas e relações em comunidade, entre outras questões.

Tais pautas levantadas e discutidas mostram que é possível proporcionar uma aula de Geografia rica em conhecimentos, partindo de outros métodos de ensino diferentes do tradicional. É necessário que o professor esteja constantemente reinventando suas práticas pedagógicas, buscando não apenas transmitir conhecimento, mas também o construir juntamente com seus alunos. Essa abordagem visa promover uma perspectiva crítica e emancipadora nos estudantes, capacitando-os a compreender e analisar os acontecimentos do mundo ao seu redor, formando assim cidadãos reflexivos e críticos.

Após as discussões pautadas na história dos 1000 tsurus, como planejado, executamos a oficina de produção dos origamis, tanto dos tsurus quanto de outros modelos, com significados distintos, proporcionando aos alunos um momento de diversão e interação, fazendo a ligação entre teoria e prática. Os materiais utilizados na oficina foram: folhas de papel sulfite colorido, moldes dos modelos dos origamis e um folder informativo elaborado por nós. Seguem alguns registros:

Figura 1 – Material de leitura: Folder informativo (material elaborado pelas pibidianas com as informações mais relevantes acerca do tema da aula)



Fonte: Larissa Queiroz e Cindy Pascoal (2023).

Figura 2 – Momentos de construção dos origamis (alunos do 9º ano praticando a dobradura de papel)



Fonte: Larissa Queiroz (2023).

Figura 3 – Materiais utilizados e produzidos (ao lado esquerdo temos os moldes utilizados para orientar a execução da atividade e ao lado direito alguns origamis feitos pelos alunos)



Fonte: Larissa Queiroz (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos a utilização da metodologia de ensino oficina didática em um contexto amplo e multidisciplinar, detalhando seus benefícios, desafios e impactos na aprendizagem dos alunos. A utilização do recurso didático despertou nos alunos a curiosidade sobre a história dos origamis, suas origens e a lenda dos “1000 tsurus”, bem como o interesse pelo contexto geográfico dessa forma de arte. Nesse processo, os alunos assumiram um papel mais ativo na construção da aula proposta e dos recursos utilizados para a dinâmica. Como descrito por Freire (1996), a oficina didática é uma abordagem que possibilita aos alunos assumirem um papel central na construção do conhecimento, tornando-os participantes ativos do processo de aprendizagem. Apesar de ser uma metodologia clássica, é uma ferramenta altamente maleável, visto que pode ser adaptada ao conteúdo, ao local de aplicação e até mesmo ao perfil estudantil, além de ser um meio de interligar a teoria com a prática motora.

Podemos concluir, a partir das questões levantadas no trabalho, a importância da constante reformulação das práticas pedagógicas para o ensino de Geografia por parte dos professores, de modo que promovam uma abordagem mais dinâmica e participativa dos alunos nas aulas. É necessário romper com a rotulação da disciplina como sendo apenas de “memorização de nomenclaturas e conceitos”, visando formar um novo olhar sobre a Geografia e evidenciar sua importância no processo de formação da cidadania e do pensamento crítico da sociedade acerca do mundo ao seu redor. Essa abordagem não só enriquece o ensino da Geografia, mas também contribui para uma formação mais holística e capacitadora dos indivíduos para enfrentar os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Wedson Cláudio Medeiros *et al.* PIBID Geografia/UERN: analisando uma oficina pedagógica sobre a prática do cyberbullying na escola-parceira. **Revista GeoInterações**, v. 4, n. 2, p. 51-62, 2020.

BRANDÃO, D. **As histórias por trás do tsuru, o pássaro sagrado japonês**. s. d. Disponível em: <https://waau.com.br/as-historias-por-tras-do-tsuru/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, n. 1, p. 128-139, 2011.

COSTA, A. L. *et al.* Da teoria à prática: a utilização de oficinas didáticas no processo de ensino e aprendizagem para alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, p. 15, 2020.

DA ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837–1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 1996.

DA SILVA GOUVEIA, Patrícia; JÚNIOR, José Carlos Ugeda. O ensino de geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico-cultural. **Formação (Online)**, v. 28, n. 53, 2021.

DE JESUS, P. G.; RIBEIRO, C. M. **Oficina pedagógica**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Uruta, p. 17, 2021.

DE MEDEIROS, J. B. **A geografia e seus desafios na educação**. UOL, Meu artigo. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-geografia-seus-desafios-na-educacao-2.htm>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DE SANTANA PEIXÔTO, Maria Carolina; DA SILVA QUEIROZ, Larissa; DO NASCIMENTO, Gracileide Ferreira. Oficina pedagógica como ferramenta didática nas aulas de geografia. **Revista GeoInterações**, v. 6, n. 1, 2022.

FRANCO, Gerlaine Cristina Silva *et al.* **Prática e formação docente: vivências no subprojeto PIBID Geografia/UFC**. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

GUEDES, M. S.; DA SILVA, S. C. L.; DE SOUZA, M. I. C. **A geografia escolar: um olhar sobre a prática e o ensino na sala de aula**. III CONEDU, 2016.

LOROCCA, P. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, p. 57–68, 2007.

MALAVSKI, Paula Dagnone. A importância da geografia escolar sob sua perspectiva crítica para a formação cidadã dos educandos da educação de jovens e adultos (EJA): uma proposta de práxis. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 16, 2018.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Aliery *et al.* **Oficinas pedagógicas no ensino de geografia: (re) construção do conhecimento geográfico escolar**. s. e., s. l., 2013.

NÓVOA, A. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: IAT, 2022. 116 p.

PESSOA, R. B. Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular. *In*: PESSOA, R. B. (Org.). **Investigando a formação inicial de professores de geografia e suas implicações no processo de iniciação à docência**. João Pessoa: CCTA, 2022. p. 139-164.

SANTOS, Isa Tauana Soares; ARAÚJO, Claudionete Candia; MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. Práticas pedagógicas do PIBID Geografia: a utilização de diferentes recursos metodológicos no ensino de geografia. Encontro Internacional de Formação de Professores e **Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec: Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

SILVA, L. F. A.; BARBOSA, A. C. **Ensino de geografia: teorias e práticas**. O profissional de geografia e a constituição dos seus saberes: um estudo de caso. Piauí: FAM, 2018. p. 105-120.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 23

O PAPEL NEGLIGENCIADO DA MULHER NA FILOSOFIA

Mariana Kelly Pereira Lourenço

Jairo Oliveira Silva

Tarcísio Henrique Araújo de Sousa Costa

Arthur Correia Silva

Antonio Gomes da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-N

Resumo: Este artigo aborda o papel negligenciado da mulher na filosofia grega antiga ao longo da história, destacando a marginalização das mulheres no domínio do pensamento filosófico devido às estruturas patriarcais. Baseando-se em fontes teóricas como “A História da Misoginia” de Lucas Banzoli e “As Mulheres na Filosofia: A Antiguidade” de Helenice Vieira, investigamos como as mulheres filósofas desafiaram as normas de gênero para reivindicar sua voz na esfera pública. Nossa pesquisa busca conscientizar os estudantes sobre a importância das mulheres na filosofia, estimulando o pensamento crítico e promovendo uma reflexão sobre a luta contra o machismo e a exclusão social. Ao examinarmos os obstáculos enfrentados pelas mulheres na Grécia Antiga e como elas resistiram às restrições impostas pela sociedade patriarcal, esperamos inspirar uma maior valorização e reconhecimento das contribuições das mulheres para o campo da filosofia.

Palavras-chave: Mulher; Filosofia grega antiga; Estruturas patriarcais; Visibilidade feminina; Machismo; Exclusão social; Pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

Durante o longo desenvolvimento da história da humanidade, sobretudo na Grécia antiga, o pensamento sempre foi destacado como um privilégio, majoritariamente acessado pelos homens. A autoridade patriarcal esboça, de forma machista, um cenário onde as mulheres são relegadas a um papel secundário, limitadas às atividades domésticas e ao dever de procriar. Isso é

particularmente evidente na Grécia Antiga, onde o status social e intelectual das mulheres era substancialmente inferior ao dos homens, o que inevitavelmente afetava sua participação na filosofia, um campo no qual as vozes femininas eram frequentemente silenciadas. É possível perceber essa visão da mulher desde sua apresentação no imaginário popular através dos mitos épicos e dos poetas:

Hesíodo, nascido no século VIII a.C. Suas obras, em especial “Teogonia” e “Os Trabalhos e os Dias”, são as principais fontes de informação sobre a mitologia grega, e é nelas que vemos a construção de uma narrativa que responsabiliza a mulher por todo o mal no mundo. De acordo com os seus relatos, a raça humana experimentava uma existência próspera e pacífica junto aos deuses antes da criação da mulher (Banzoli, 2023, p. 179).

Apesar dos avanços contemporâneos que têm permitido às mulheres destacarem-se em diversos aspectos da sociedade, o machismo persiste, tentando obscurecer suas contribuições. A filosofia, entretanto, oferece uma arena onde as mulheres podem desafiar essas limitações. Nas academias da ciência, política, religião e outros domínios, a filosofia é uma ferramenta acessível a qualquer indivíduo, independentemente de gênero. Quando olhamos para os principais filósofos do período clássico como Platão, percebemos quão difícil era a atividade filosófica para as mulheres:

Apesar de não ter escrito nada, o ‘pai’ da filosofia, Sócrates, teve seus ensinamentos transmitidos por seus discípulos, entre os quais Platão. Na ‘Apologia’, obra em que Platão descreve os diálogos de Sócrates no tribunal, Sócrates diz que aqueles homens que ‘cobrem a cidade de vergonha não se diferenciam das mulheres’, e que aqueles que pleiteiam por suas vidas no tribunal ‘não são melhores do que as mulheres’ (Banzoli, 2023, p. 190).

Mulheres filósofas na Grécia Antiga, apesar das adversidades, buscaram ativamente o conhecimento e participaram dos debates intelectuais de sua época. Embora tenham sido confrontadas com discriminação social e falta de oportunidades educacionais, elas desafiaram essas barreiras, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento filosófico. Exemplos como as pitagóricas Theano de Crotona, Myia e Damo. Bem como as pitagóricas tardias como: Aesara de Lucânia, Aspásia de Mileto, Hipárquia e Asioteia de Filos,

destacam-se como figuras que, mesmo em um ambiente hostil, deixaram um legado significativo:

A escola de filosofia pitagórica foi muito ativa e popular do final do século VI a.C. até o século II ou III d.C. Os primeiros pitagóricos incluem os membros imediatos da família de Pitágoras e outros sucessores que dirigiam as sociedades pitagóricas na Grécia e no Sul da Itália. Incluem ‘Themistoclea, Theano, Arignote, Myia e Damo. As fontes antigas indicam que as mulheres tinham uma participação ativa nas sociedades pitagóricas e podem ter tido um papel central no desenvolvimento inicial da filosofia pitagórica’ (Vieira, 2022, p. 17).

No entanto, para filósofos do calibre de Aristóteles por exemplo, as mulheres eram vistas de uma maneira completamente inferior:

Aristóteles estudou com Platão na Academia [...] discordasse de algumas de suas ideias, a misoginia é certamente um tema que ele não só aprovou, mas aprofundou em relação ao seu mestre. Em sua obra ‘Sobre a Geração dos Animais’, ele considerou as mulheres inferiores devido ao fato de seus corpos serem frios demais para produzir ‘sementes’ (sêmen). Nas suas palavras, ‘aquilo que vem a ser é masculino é melhor e mais divino do que o material pelo qual é feminino’. Ele via as mulheres como não mais que um depósito de esperma e um receptáculo nutritivo para um feto em desenvolvimento, e como se isso não fosse elogio suficiente, acrescentou que a mulher é um ‘homem deformado, pois sua descarga menstrual é sêmen, embora em condição impura; isto é, falta-lhe um constituinte... o princípio da alma’ (Banzoli, 2023, p. 193).

Em um esforço para conscientizar os estudantes sobre a importância das mulheres na filosofia, uma pesquisa-ação foi realizada com alunos da Escola Cidadã Integral Técnica Severino Cabral. Sob a orientação do professor Arthur Correa Silva, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) da UFCG, os alunos foram expostos a textos e leituras que exploravam a perspectiva feminina na filosofia. O objetivo era estimular um olhar crítico sobre como o feminino dialoga com uma sociedade predominantemente machista e excludente. Esta abordagem não só resgata a história das mulheres na filosofia, mas também destaca sua relevância contemporânea. Ao reconhecer e valorizar suas contribuições, estamos não apenas corrigindo uma injustiça histórica, mas também enriquecendo o panorama intelectual com uma variedade de vozes e perspectivas. O que houve durante toda a história foi de fato um

apagamento deliberado das mulheres na filosofia: “São várias as perguntas que sempre nos fazem referindo-se a filósofas: por que não existiram ou, se existiram, são tão poucas as filósofas que conhecemos? Afinal, será que as mulheres não se interessaram pela filosofia? Não se dedicaram ao pensamento filosófico?” (Vieira, 2022, p. 12).

É fundamental reconhecer que a sub-representação das mulheres na filosofia não é apenas uma questão histórica, mas também uma realidade contemporânea que precisa ser enfrentada. Embora tenhamos testemunhado um aumento gradual da presença feminina em diversos campos acadêmicos, incluindo a filosofia, ainda há muito a ser feito para garantir uma representação equitativa e inclusiva. Uma maneira de abordar essa questão é através da educação. Iniciativas educacionais que promovem a diversidade de perspectivas e destacam as contribuições das mulheres para a filosofia podem desempenhar um papel crucial na desconstrução de estereótipos de gênero e na promoção da igualdade de oportunidades. Isso inclui a revisão dos currículos escolares para garantir que figuras femininas importantes na história da filosofia sejam adequadamente representadas e estudadas.

É importante criar espaços inclusivos e acolhedores onde as mulheres se sintam encorajadas a participar ativamente de discussões filosóficas e a buscar carreiras na área. Isso pode envolver o estabelecimento de redes de apoio, programas de mentoria e políticas institucionais que promovam a igualdade de gênero e combatam o assédio e a discriminação.

No entanto, reconhecer a importância das mulheres na filosofia vai além de simplesmente aumentar sua representação numérica. Também implica reconhecer a singularidade de suas perspectivas e experiências, e como essas contribuições podem enriquecer e ampliar nosso entendimento do mundo e de nós mesmos.

Ao valorizar e celebrar as vozes das mulheres na filosofia, estamos não apenas corrigindo uma injustiça histórica, mas também fortalecendo o tecido da nossa sociedade e construindo um futuro mais justo e inclusivo para todos. A filosofia, como uma disciplina que busca o conhecimento e a verdade, deve ser um espaço onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas, independentemente

do gênero. É essencial reconhecer que a sub-representação das mulheres na filosofia não é apenas uma questão de números, mas também de perspectivas e abordagens. As mulheres têm uma visão única do mundo, moldada por suas experiências e desafios únicos, e isso pode trazer novas e valiosas contribuições para o campo da filosofia.

Ao permitir que as vozes das mulheres sejam ouvidas e valorizadas na filosofia, estamos abrindo espaço para uma gama mais ampla de ideias e questionamentos. Isso não apenas enriquece o diálogo filosófico, mas também nos ajuda a avançar em direção a uma compreensão mais completa e inclusiva do mundo ao nosso redor. Ao reconhecer e celebrar as contribuições das mulheres para a filosofia, estamos desafiando ativamente os estereótipos de gênero e promovendo uma cultura de igualdade e respeito mútuo. Isso é fundamental não apenas para o avanço da filosofia como disciplina acadêmica, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa como um todo.

Ao continuarmos a promover a conscientização sobre o papel das mulheres na filosofia e a criar espaços inclusivos e acolhedores para sua participação, estamos trabalhando para construir um futuro em que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, independentemente do gênero. Este é um objetivo que todos devemos nos esforçar para alcançar, não apenas em nome da justiça e da igualdade, mas também em nome do progresso intelectual e humano. Reconhecer e promover a participação das mulheres na filosofia não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. As perspectivas femininas podem oferecer insights únicos sobre questões como ética, política, epistemologia e muitos outros campos filosóficos.

Da mesma forma, ao abordar questões políticas, as mulheres podem trazer uma perspectiva crítica sobre o poder e a autoridade, questionando as estruturas de poder existentes e buscando formas mais inclusivas e igualitárias de organização social. Ao promover a participação das mulheres na filosofia, estamos contribuindo para a construção de um ambiente intelectual mais diversificado e dinâmico, onde diferentes pontos de vista são valorizados e respeitados. Isso pode levar a uma maior criatividade e inovação no campo filosófico, impulsionando assim o progresso do pensamento humano.

Portanto, ao reconhecer a importância das mulheres na filosofia e promover sua participação ativa, estamos trabalhando para construir um futuro mais inclusivo, justo e enriquecedor para todos. É fundamental que continuemos a apoiar e incentivar as vozes das mulheres na filosofia, para que possamos colher os benefícios de sua contribuição única para o nosso entendimento do mundo e de nós mesmos.

OBJETIVOS GERAIS

Compreender o status social e intelectual da mulher na filosofia grega, explorar e analisar o papel das mulheres na filosofia da Grécia Antiga, examinando como eram percebidas e tratadas dentro desse contexto histórico. Isso inclui investigar as limitações impostas às mulheres em termos de acesso à educação, participação em debates intelectuais e reconhecimento de suas contribuições filosóficas.

Conscientizar sobre a relevância do papel da mulher na história da filosofia grega e destacar a importância das mulheres na formação do pensamento filosófico na Grécia Antiga, mesmo diante das barreiras sociais e culturais que enfrentavam. Isso envolve reconhecer suas contribuições significativas, como pensadoras, educadoras e influenciadoras, e evidenciar como suas vozes foram muitas vezes silenciadas ou marginalizadas pela narrativa dominante da época.

Esses objetivos visam promover uma compreensão mais profunda e uma apreciação do papel das mulheres na história da filosofia grega, ao mesmo tempo em que destacam a importância de reconhecer e valorizar suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento humano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde os primórdios da Filosofia na Grécia antiga, as mulheres foram colocadas em segundo plano ou impedidas de desenvolver plenamente seu pensamento filosófico. Esta desigualdade de representação e reconhecimento persiste até os dias atuais, contribuindo para a perpetuação de estereótipos de gênero que associam a Filosofia principalmente aos homens. Lucas Banzoli, em sua obra: “A História da Misoginia”, traça um panorama da misoginia ao

longo da história, evidenciando como as mulheres foram sistematicamente colocadas em posições subalternas, inclusive no contexto filosófico grego. Ele argumenta que essa marginalização inicial das mulheres na Filosofia teve um impacto duradouro, influenciando a percepção contemporânea da disciplina como um domínio exclusivamente masculino. A tese de Banzoli sugere que é crucial desafiar e desconstruir esses estereótipos de gênero para promover uma representação mais equitativa na Filosofia.

Por outro lado, Helenice Vieira Silva, em: “As Mulheres na Filosofia: A Antiguidade”, ressalta a importância de resgatar e reconhecer as contribuições das filósofas do período clássico. Ela identifica diversas figuras femininas significativas, como as pitagóricas Theano de Crotona e Aesara de Lucânia, bem como Aspásia de Mileto, Hipárquia e Asioteia de Filos, cujos escritos e ideias foram negligenciados pela história dominada por uma narrativa masculina. A obra de Silva argumenta que ao dar voz e visibilidade a essas filósofas, podemos ampliar a diversidade de perspectivas na Filosofia e desfazer os estereótipos de gênero que limitam a participação das mulheres nesse campo. Helenice Vieira se baseia no excelente trabalho da professora Mary Ellen Waithe: “*A History of Women Philosophers - I - 600 a.C – 500 a.D*”.

Portanto, a presente pesquisa visa fazer uma análise dessas questões, explorando como a marginalização histórica das mulheres na Filosofia influenciou a percepção contemporânea da disciplina e como o resgate das contribuições das filósofas antigas pode contribuir para uma representação mais inclusiva e diversificada. Ao examinar criticamente as obras de Banzoli e Silva, pretende-se desenvolver uma argumentação que defenda a necessidade de desconstruir estereótipos de gênero na Filosofia e promover a igualdade de oportunidades para todas as vozes, independentemente do gênero, no diálogo filosófico.

METODOLOGIA

Uma das metodologias adotadas neste trabalho foi baseado no artigo de Elena Maria Mallmann, onde é abordado o conceito de **pesquisa-ação** em educação:

O contexto de uma pesquisa-ação em educação implica compreender o movimento em torno das principais questões de pesquisa, entendimentos metodológicos, concepções e tecnológico. A partir disso, podem ser estabelecidos parâmetros para delimitar situações-limite e avanços nas práticas científicas atuais alicerçadas na pesquisa-ação (Mallmann, 2015, p. 4).

De acordo com a metodologia aplicada, este estudo visou proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente e contextualizada da marginalização das mulheres na Filosofia, especialmente no contexto da Grécia antiga. Para isso, foram realizadas uma série de aulas expositivas, nas quais os pibidianos apresentaram a questão histórica e social da mulher na Grécia antiga, permitindo que os alunos se familiarizassem com as filósofas do período clássico. Essas exposições foram fundamentais para estabelecer uma base sólida de conhecimento sobre o tema, contextualizando as contribuições das mulheres na Filosofia dentro do contexto histórico e cultural em que viveram.

A abordagem metodológica adotada baseou-se também no conceito de **pesquisa qualitativa**, permitindo que os alunos explorassem o tema de maneira profunda e reflexiva:

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; históricos; interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (Delzin; Yvonna, 2006, p. 18).

Por meio de atividades coletivas e produção textual, os alunos foram incentivados a analisar criticamente as informações apresentadas, discutir em grupo e expressar suas próprias ideias e reflexões sobre o papel das mulheres na Filosofia grega. Essas atividades proporcionaram uma oportunidade valiosa para os alunos desenvolverem habilidades de pensamento crítico e argumentação, além de promoverem um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo:

“Todos nós, homens e mulheres, temos o direito de expressar nossos pensamentos através da filosofia” (Jefferson Lima, Daniel Nícolas, Joyciele, Luara e Fábio. 1º ano, 12 de março, 2024).

“As mulheres eram importantes, mas que não receberam a devida atenção, e que existem mulheres fortes e inteligentes na filosofia. A maioria dos filósofos tinha uma visão muito inadequada das mulheres, mas que isso era por causa da época que eles estavam” (Maria Beatriz, Roberta Mirele, Samuel Nogueira, João Igor, Nicole e Gisely. 1º ano, 12 de março, 2024).

“Os filósofos com mais influência tinham uma visão ruim das mulheres, vendo-as como algo inútil e inferior a eles [...] as mulheres não tinham influência e direitos igualmente aos homens que queriam e tiveram a oportunidade de fazer filosofia” (Paloma Santos, Anna Lyllian, Islândio, Irlanda, Emyli e Isaac Barbosa. 1º ano, 12 de março, 2024).

“Achamos importante a filosofia feminina, pois os pensamentos delas são diferentes dos homens, e achamos errado não colocá-las nos estudos de filosofia, pois tem o direito de aparecerem nas escolas, e tem um papel muito importante na filosofia Grega e filosofia geral” (Ryan, Mateus, Diogo, Manoel e Paulo. 1º ano, 12 de março, 2024).

“As mulheres são muito importantes na filosofia, mas mesmo sendo importantes na filosofia, não foram devidamente valorizadas no meio filosófico” (Vitória, Sabrina, Thainá, Gabriela, Danilo e Raylle. 1º ano, 12 de março, 2024).

“As mulheres não tinham direitos de votar, estudar, os homens só viam elas como objeto sexual elas muitas vezes se disfarçava de homem, como Diógenes Laértios a cita a dizendo que estudou na academia disfarçada com roupas masculinas” (Maria Eduarda, Diogo, Luis Felipe, José Ruan, Ana Vitória e Bruno. 1º ano, 12 de março, 2024).

Além disso, os alunos foram desafiados a produzir vídeos para redes sociais, nos quais abordaram o tema de maneira criativa e informativa, compartilhando suas descobertas e reflexões com um público mais amplo. Essa abordagem não só permitiu que os alunos consolidassem seu entendimento sobre o papel das mulheres na Filosofia grega, mas também contribuiu para ampliar o

alcance do tema e promover uma maior conscientização sobre a importância de resgatar e valorizar as contribuições das filósofas antigas.

Por fim, a metodologia utilizada neste estudo proporcionou uma experiência de aprendizagem rica e engajadora, capacitando os alunos a compreenderem e se conscientizarem da importância do papel das mulheres na Grécia antiga. Ao integrar diferentes abordagens pedagógicas, como aulas expositivas, pesquisa-ação qualitativa e produção de vídeos para redes sociais, foi possível estimular o pensamento crítico, promover o diálogo e incentivar a reflexão sobre questões de gênero na Filosofia e na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

BANZOLI, Lucas. **A história da misoginia**. Curitiba: Clube de Autores, 2023.

SILVA, Helenice Vieira. **As mulheres na filosofia: A antiguidade – vol. 1**. Belo Horizonte: Edições Nova Acrópole, 2022.

WAITHE, Mary Ellen. **A history of women philosophers - vol. 1 - 600 a.C - 500 a.D**. Dordrecht, Netherlands: Martinus Nijhoff publishers, 1987.

MALLMANN, Elena Maria. **Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva**. Ed. Pensar: Rio Grande do Sul, 2015.

DELZIN, Norman K. Lincoln; YVONNA, S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPÍTULO 24

FOTOGRAFIA E TEATRO COMO FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS NO CARIRI PARAIBANO

Amanda Teixeira da Silva

Gabriel Bernado Santos

Igor Alves de Oliveira

João Morais de Oliveira

Maria Alcilene Vitória Batista Aires

Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-0

Resumo: Este trabalho consiste em relatar experiências em duas cidades do Cariri paraibano (Prata e Monteiro), respectivamente nas escolas ECIT Francisco de Assis Gonzaga e ECIT José Leite de Sousa, nas quais foram aplicadas oficinas de teatro e fotografia aliadas ao conteúdo programático de Sociologia: ações antirracistas e o Novembro Negro. As atividades foram realizadas no mês em que as escolas trabalham o tema da consciência negra, abordando-o de forma mais dinâmica e interativa. O objetivo foi utilizar essas ferramentas como forma de conseguir uma maior atenção e interesse dos alunos em relação a esse tema. As oficinas duraram, em média, 1h30 e, antes de serem levadas às escolas, foram elaboradas como planos de aula e executadas como simulação em reunião com todos os membros do PIBID Ciências Sociais UFCG/CDSA - Campus Sumé. Neste relato de experiência, descrevemos a dinâmica adotada em cada uma das oficinas e a culminância realizada com os alunos, destacando os resultados positivos e também as dificuldades encontradas, entre as quais a dificuldade de lidar com o tempo escasso, a grande quantidade de estudantes e as especificidades do improviso, no caso do teatro.

Palavras-chave: Fotografia; Teatro; Consciência negra; Sociologia; PIBID.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é fruto de um trabalho de intervenção pedagógica realizado pelos pibidianos de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). Foram concretizadas seis oficinas, a saber: Lambe-Lambe, Fanzine, Oratória para debate político, Teatro do Oprimido, Fotografia e Produção audiovisual. Essas oficinas foram executadas em grupos de três pibidianos e, neste trabalho, traremos as experiências das oficinas de teatro, ministrada pelo pibidiano bolsista Igor Oliveira, juntamente com as bolsistas Cássia de Melo Assis e Eduarda Simone França do Nascimento, e oficinas de fotografia, ministrada pelos pibidianos bolsistas Amanda Silva, Gabriel Santos e João Oliveira.

O relato tem como objetivo compartilhar uma experiência educacional com diversificação de ferramentas didáticas, trazendo contribuições para o ensino de Sociologia na luta contra o preconceito racial. As atividades foram realizadas em um dia na Escola Cidadã Integral Técnica Francisco de Assis Gonzaga (Prata-PB) e em dois dias na Escola Cidadã Integral Técnica José Leite de Sousa (Monteiro-PB), que estão localizadas no Cariri paraibano. Em ambos os casos, a ação ocorreu no mês de novembro, em que as escolas desenvolvem ações como oficinas com determinadas abordagens de cunho antirracista, no chamado Novembro Negro.

As oficinas apresentam em sua construção elementos centrais, destacando o racismo e as formas de combatê-lo, por se tratar de um problema que carrega um peso histórico e deve ser enfrentado de forma ativa. Essa iniciativa busca contribuir para a conscientização dos jovens estudantes a respeito do racismo que ainda se mostra inserido na sociedade brasileira contemporânea. Elas podem ser importantes ferramentas metodológicas para o ensino de Sociologia, visto que só há uma aula por semana disponível para a ministração dessa disciplina nas escolas (as diretrizes operacionais definem uma aula por semana de Sociologia). O uso dessas ferramentas pode contribuir para uma maior aproximação dos alunos com o tema abordado.

Os trabalhos foram iniciados com apresentações dentro da sala de aula, inicialmente com fundamentação teórica com auxílio de slides, vídeos e imagens, ministradas pelos três pibidianos referentes a cada uma das oficinas e, em seguida, houve a realização da parte prática. No caso da fotografia, a prática consistiu na produção das imagens, montagem e exibição do mural com as fotos. Quanto ao teatro, a prática consistiu na divisão de equipes para a montagem de uma peça com roteiro inicial pré-definido, mas cujo andamento dependeria da participação do público na hora da apresentação. Após uma breve contextualização teórica da proposta, será apresentado o relato das oficinas (estrutura, dinâmica e principais resultados). Destacaremos os pontos que consideramos mais relevantes na ação, bem como os empecilhos que enfrentamos em sua execução.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Ribeiro (2019, p. 5), “falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural”. Olhando para o passado, enxergamos que essa frase de fato é considerável, pois a discriminação racial está inserida desde a chegada dos colonizadores em terras brasileiras. A inferiorização e a escravidão de pessoas negras mostraram-se presentes no decorrer das colonizações de vários países, e com a colonização do Brasil, a partir de 1522, não foi diferente. Povos que foram trazidos à força para outra terra, para serem escravizados, torturados e abusados, não tinham direito algum sobre suas vidas e, por mais que a abolição da escravatura em 1888 tenha sido uma grande conquista, não houve políticas públicas que, a partir daí, enfrentassem as desigualdades e opressões contra a população negra.

Assim, analisando o contexto, o racismo mostra-se como algo estrutural nas sociedades, visto que se trata não apenas de afirmações diretas sobre superioridade ou inferioridade de diferentes grupos étnicos, mas, principalmente, de um conjunto de práticas, subjetividades e dispositivos institucionais que fundamentam as relações sociais por estarem inseridos nas bases estruturais da sociedade. As pessoas negras ainda sofrem com injustiças, opressões e limitações ligadas a características fenotípicas e culturais. Nesse sentido, o racismo é um

tema que precisa ser constantemente debatido, pois tal problemática acarreta no aumento das desigualdades sociais, como a dificuldade de acesso à educação e ao mercado de trabalho. Assim, no trabalho educacional, é preciso atuar junto às comunidades escolares na compreensão de que esse é um problema de toda a sociedade e que seu enfrentamento exige não apenas tentar abster-se de atos racistas, mas sim engajar-se diretamente em atos antirracistas.

Tendo em vista essa realidade social que presenciamos no nosso cotidiano, procuramos retratar, por meio de oficinas pedagógicas com temáticas através da fotografia e do teatro, uma maneira interativa e descontraída de trazer esses temas para as escolas contempladas. Destacamos que a fotografia e o teatro são duas ferramentas pedagógicas interessantes para o ensino de Sociologia, que estão presentes no nosso dia a dia e podem ser levadas à sala de aula.

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A oficina de teatro foi inspirada na prática do teatro-fórum, uma das vertentes do Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo dramaturgo e diretor de teatro Augusto Boal (1932-2009), como forma de mobilização e sensibilização política no período da ditadura militar brasileira (Johnson, 2021, p. 34). Na atividade aqui descrita, o foco esteve na ação antirracista, com o objetivo de desmistificar o que Netto e Oliveira (2019) acreditam ser uma importante ferramenta para desconstruir estereótipos enraizados pela nossa sociedade, buscando assim promover a diminuição de ofensas racistas.

A utilização do Teatro do Oprimido como ferramenta antirracista em práticas educacionais traz para os estudantes questionamentos a respeito da discriminação e preconceito que grupos oprimidos sofrem dentro da sociedade. De acordo com Alochio (2016, p. 301), que destaca um relato de experiência do curso de introdução ao Teatro do Oprimido, “[...] o reconhecimento do TO, enquanto fenômeno vivencial da cultura popular brasileira, só pode ser plenamente compreendido na prática concreta de seus rituais.” Com isso, no ambiente escolar, pode-se trabalhar a observação de atos e atitudes racistas

em nossa sociedade e buscar maneiras de combater o racismo e a discriminação, utilizando essa ferramenta, que é o teatro.

O cenário da oficina do Oprimido, além de estético e simbólico, mostrou a realidade de um povo que lida diariamente com ataques de cunho racista. O objetivo principal da oficina de teatro foi exatamente provocar uma autorreflexão acerca de nossas próprias atitudes em sociedade. Uma oficina como essa simboliza a concretude de novos aprendizados tanto para os alunos quanto para os professores, no processo de ensino-aprendizagem e também no processo antirracista dentro e fora das escolas.

A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM DE COMBATE AO RACISMO

A fotografia, por sua vez, também pode ser uma aliada dentro do contexto da sala de aula para auxiliar no trabalho docente, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, Gessinger, Rocha e Esswein (2015) enfatizam que realizar uma oficina de fotografia juntamente com o público juvenil faz com que eles possam se expressar e, também, que possamos compreender a realidade acerca da escola e auxiliar no processo de valorização de si mesmos.

A interatividade entre os alunos da oficina de fotografia foi bastante proveitosa, pois os alunos saíram das salas para fotografar ao ar livre, mantendo um ambiente de risadas e descontração. Depois de tiradas as fotos, veio o momento de fazer a culminância e compartilhar o que foi produzido entre eles, o que, de acordo com Gessinger, Rocha e Esswein (2015, p. 1169), é “um ponto fundamental deste processo [...] o compartilhamento das fotografias e das experiências trazidas a partir delas”. Os próprios alunos escolheram o que fotografar e como editar o material, produzindo o que os autores supracitados acreditam serem narrativas livres dentro da própria instituição escolar, diante do cenário estrutural da própria escola e das estratégias de fortalecimento das intenções humanas e sociais.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A ideia de aplicar oficinas como uma ferramenta de ensino de Sociologia, para abordar o tema da consciência negra nas escolas, surgiu em uma das reuniões de planejamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ocorrida na UFCG-CDSA, Campus Sumé, a partir de convite de uma professora para a realização de atividades em alusão ao período da “consciência negra”. Na reunião dos núcleos, chegou-se ao consenso de aplicar as seis oficinas escolhidas pelos pibidianos. Na ECIT Francisco de Assis Gonzaga (Prata-PB), o público foi formado por turmas do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio e, na ECIT José Leite de Sousa (Monteiro-PB), as oficinas foram aplicadas com os alunos do ensino médio.

Esse planejamento aconteceu conjuntamente entre a coordenadora de área do projeto e as duas professoras supervisoras. As oficinas foram planejadas desde meados de outubro, um mês antes de serem aplicadas. Após a elaboração do plano de aula, elas foram testadas no âmbito do PIBID Ciências Sociais, em reuniões com todos os pibidianos e a coordenadora de área. Nessas reuniões, cada trio fazia a simulação da dinâmica preparada, e os demais participavam na condição de alunos. As simulações prévias tiveram o intuito de aperfeiçoar as oficinas antes de serem levadas às escolas e, de fato, possibilitaram identificar os pontos que poderiam ser acrescentados, modificados ou retirados, além de cronometrar e organizar o tempo. A coordenadora, assim como os demais pibidianos, pôde dar sugestões e opiniões, para que levássemos as oficinas da melhor maneira possível aos estudantes. Após as simulações, fizemos alguns ajustes em ambas as oficinas.

Após serem feitos os devidos ajustes, as oficinas foram apresentadas, primeiramente, na escola ECIT Francisco de Assis Gonzaga, que disponibilizou uma tarde para o evento, incluindo as oficinas e a culminância. Já na ECIT José Leite de Sousa foram disponibilizados dois dias para aplicação das oficinas, por conter um número maior de estudantes. No primeiro dia, os 1º anos e 2º anos ficaram juntos (um dia inteiro, manhã e tarde) e, no dia seguinte, as oficinas foram ofertadas para os 3º anos (na parte da manhã), com a culminância de todas as oficinas de ambos os dias logo após (na parte da tarde).

RESULTADOS DA OFICINA DE FOTOGRAFIA

A oficina de fotografia foi realizada com o propósito de usar tal ferramenta como suporte para a ação pedagógica, ajudando os estudantes a conhecer formas diversas de expressão e lutas sociais. No início da oficina, foi feita uma sondagem de conhecimentos prévios com os alunos, perguntando se gostavam de fazer fotografias e o que geralmente gostavam de fotografar. Logo em seguida, foi apresentada uma breve introdução da história da fotografia, com exemplos de fotógrafos e artistas que usam a fotografia como forma de homenagem, denúncia e expressão.

Consistindo em uma parte teórica da oficina que ocorreu em sala de aula, foram utilizados vinte minutos, embora tenha havido atraso por problemas técnicos. Inicialmente, apresentamos uma breve introdução sobre a história da fotografia e, em seguida, exemplos de grandes fotógrafos que ressaltam a fotografia como forma de expressão, homenagem e denúncia, com enfoque no movimento negro.

Após a explicação e prática da parte técnica, foram ilustradas algumas fotografias realizadas pelos celulares dos ministrantes da oficina. Com base na teoria apresentada, propusemos aos discentes que se dividissem em grupos de cinco pessoas, para que pudessem se organizar e caminhar pelos cômodos da escola, com a supervisão dos ministrantes, buscando inspirações de fotos que representassem o Dia da Consciência Negra. Os discentes tiveram o tempo de uma hora e dez minutos para fotografar, voltar à sala de aula e enviar as fotos aos ministrantes, para que as imagens pudessem ser impressas, recortadas e coladas em um mural.

Separamos três tipos de exemplos: fotos que trouxessem uma mensagem de homenagem e exaltação da beleza negra, expressão e denúncia. Além disso, deixamos aberta a sugestão de escolha do que quisessem fotografar, frisando também a importância do consentimento de terceiras pessoas para a realização da foto.

ECIT FRANCISCO DE ASSIS GONZAGA

Na ECIT Francisco de Assis Gonzaga, os fatores estruturais, como a falta de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, fator notável em algumas escolas públicas, dificultaram um pouco o andamento das oficinas. Houve contratempos, pois a escola não dispunha de recursos para fazer as impressões. Um pibidiano teve que se deslocar da escola para imprimir as fotografias em uma gráfica da cidade, enquanto os outros dois permaneceram com a turma, de no máximo 30 alunos. Ao chegar à gráfica, a impressora não estava imprimindo com o papel cartão, o que gerou um atraso de 15 minutos até a resolução do problema. Após a impressão e pagamento das fotos, retornamos à escola com atraso, ainda para montar o varal. Os alunos estavam socializando entre si e com os pibidianos responsáveis por mantê-los em sala. Quando viram as fotografias impressas, logo se animaram para recortar e produzir o varal de exposição, que, nesse caso, foi deixado na própria sala de aula, para que outras pessoas pudessem visitá-lo e observar as fotografias.

ECIT JOSÉ LEITE DE SOUZA

Na ECIT José Leite de Sousa, a princípio, enfrentamos vários problemas, começando pela quantidade de alunos destinada a cada oficina. Diferentemente da escola anterior, onde houve organização e limitação de alunos por oficina, em Monteiro havia sido combinado que apenas os 1º anos seriam liberados, mas, ao chegarmos à escola, fomos informados de que teríamos que atender também os 2º anos. Ou seja, o dobro de alunos em relação à outra escola, o que também gerou escassez de material para atender muitos estudantes simultaneamente.

Logo de início, perdemos bastante tempo, pois, nesse caso, esperamos que os alunos tivessem autonomia para escolher de qual oficina queriam participar. A maioria demonstrou desinteresse relacionado ao tema principal das oficinas. Muitos chegavam às portas, olhavam os cartazes e, ao se depararem com os temas relacionados ao Novembro Negro, voltavam e procuravam outra oficina.

Após a escolha dos alunos, ficamos com uma superlotação de 46 estudantes em sala, sem apoio docente. Essa ausência não havia sido comunicada nem combinada previamente, o que gerou certa insegurança. No entanto, conseguimos organizar a turma. Quando íamos iniciar a oficina, também tivemos problemas com a TV e a conexão à internet; um aluno da própria escola nos ajudou com a conexão, e seguimos com a apresentação.

Concluída a parte teórica, informamos aos estudantes que seriam liberados para realizar as fotos e marcamos um horário para retorno e envio das fotografias—cerca de uma hora e meia depois. Tivemos novamente problemas com a impressão, pois a escola não disponibiliza esse tipo de serviço. Assim, os pibidianos Amanda e Gabriel tiveram que se deslocar em transporte próprio até uma gráfica no centro da cidade.

De modo geral, os alunos de ambas as escolas tiveram uma participação positiva. Apesar de alguns não demonstrarem interesse pelo tema, a maioria demonstrou empolgação na realização das fotografias, explorando o espaço escolar em busca de inspiração e/ou pessoas para fotografar. O mesmo entusiasmo foi percebido no momento da culminância, quando a maioria se interessou em montar e enfeitar o mural.

RESULTADOS DA OFICINA DE TEATRO DO OPRIMIDO

A oficina de teatro foi produzida com o propósito de conscientizar as pessoas a respeito de práticas antirracistas, elaborada com base no Teatro do Oprimido, utilizando o teatro-fórum. Esse tipo de teatro consiste na encenação de cenas no palco, em que, em determinado momento, a plateia é convidada a interferir no andamento da história, opinando sobre as atitudes a serem tomadas pelas personagens em momentos-chave (Boal, 2009).

O roteiro da peça foi desenvolvido pelo pibidiano Igor Alves, inspirado em fatos ocorridos na sociedade e em obras da teledramaturgia, com a colaboração de outras duas integrantes. A peça se passa em uma fábrica de tecidos, onde uma funcionária racista discriminava a protagonista e outros colegas de trabalho. Antes de ser apresentada nas escolas que receberam as oficinas, foi feito um

ensaio com a turma do PIBID, juntamente com a coordenadora. Após o ensaio, foram destacados pontos a melhorar no desenvolvimento da peça.

No decorrer dessas oficinas, enfrentamos desafios, como administrar o tempo reduzido, uma vez que as atividades estavam sendo desenvolvidas próximo ao final do ano letivo. Também houve limitação do tempo útil para a realização da parte teórica, prática e culminância em uma das escolas, tudo em apenas um dia. No entanto, conseguimos produzir e apresentar aos alunos aquilo que havíamos planejado.

ECIT FRANCISCO DE ASSIS GONZAGA

Na escola da Prata, o tempo do ensaio se deu momentos antes de a peça ser apresentada ao público. Porém, por mais que o tempo de preparação tenha sido curto, os alunos envolvidos se dedicaram fielmente. Já na escola de Monteiro, tivemos mais tempo e realizamos dois ensaios: um no primeiro dia, após a aula teórica, e outro no dia seguinte, antes da culminância. Nessa escola, os alunos também se dedicaram à proposta da oficina. Nas duas escolas em que as oficinas foram ofertadas, todos os alunos envolvidos participaram ativamente do processo: alguns atuaram como personagens da peça, outros ficaram responsáveis pelo cenário, figurino e pela produção de cartazes que foram utilizados no momento final da apresentação.

A introdução da oficina partiu de uma pergunta para a turma sobre o que conheciam a respeito do Teatro do Oprimido. Em seguida, apresentamos um vídeo de Augusto Boal relatando uma experiência sobre o teatro-fórum. Após o vídeo, demos continuidade mostrando os vários tipos de teatro criados por Boal, destacando com ênfase o teatro-fórum. Em seguida, interligamos o assunto com o tema do racismo e pontuamos seu conceito estrutural na sociedade. Logo após, apresentamos o roteiro da peça.

Antes de distribuirmos as funções que cada aluno assumiria, realizamos uma dinâmica com eles, que consistia em cada um encher uma bexiga e permanecer com ela cheia até o fim de uma música que havíamos colocado. No final da dinâmica, nenhuma bexiga estava cheia, pois eles haviam estourado todas entre si. A mensagem que estávamos passando com essa dinâmica era a importância de trabalhar em equipe e compreender que não é necessário destruir

algo do outro para alcançar seu objetivo — todos poderiam ter vencido no final. Esse momento de preparação antes da montagem da peça durou aproximadamente 40 minutos, e utilizamos materiais como TV, notebook e slides.

ECIT JOSÉ LEITE DE SOUZA

Os ensaios de ambas as peças apresentadas nas escolas ocorreram em locais amplos. Na Prata, o ensaio foi realizado em um espaço pertencente à escola, mas situado fora de suas dependências. Já em Monteiro, o ensaio ocorreu no auditório da escola. Em Monteiro, durante o ensaio, recebemos a visita da nossa coordenadora, que veio nos supervisionar, observar o desenvolvimento da oficina e nos deu sugestões sobre como encontrar materiais para usar nos cenários, além de propor ideias para cenas a serem incluídas.

O momento final da oficina produzida na Prata culminou com a denúncia dos atos racistas sofridos pela protagonista e por outros funcionários. No desfecho, a personagem racista foi levada presa. Já o final da oficina em Monteiro terminou de forma não tão coerente com o que esperávamos que a plateia sugerisse. No fim, o público sugeriu uma agressão contra a personagem racista, e a peça terminou dessa forma. Nesse momento, a coordenadora percebeu que esse não era o final adequado e sugeriu que alguém do nosso grupo, responsável pela oficina, esclarecesse a mensagem que pretendíamos transmitir. Como ninguém do grupo se sentiu apto a falar, a coordenadora pegou o microfone e se dirigiu à plateia, perguntando sobre maneiras mais justas de encerrar a peça, em que a racista pagasse por seus atos. Assim, transmitiu a mensagem final que desejávamos passar com a oficina: promover o engajamento na luta antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambas as escolas, os alunos participaram ativamente das oficinas e, de modo geral, conseguimos alcançar os resultados esperados. Entretanto, é preciso destacar os limites impostos pelo tempo escasso e pela dificuldade em trabalhar com um grande número de estudantes em cada oficina, como no caso da escola de Monteiro (PB).

Foi perceptível que o objetivo de envolver os alunos de forma ativa na temática do antirracismo foi alcançado com competência e dedicação por parte dos estudantes das duas escolas, que se mostraram engajados em destacar elementos de nossa realidade social. De modo geral, as oficinas aqui relatadas, bem como as demais, enfrentaram problemas em sua execução devido à instabilidade da internet e, conseqüentemente, à dificuldade na transmissão de materiais nos televisores, o que causou atrasos na programação.

Apesar dos empecilhos, conseguimos cumprir os conteúdos propostos e realizar a culminância juntamente com os alunos. Embora houvesse certa resistência, conseguimos elaborar algumas técnicas que prenderam a atenção deles, como solicitar exemplos do cotidiano, abrir espaço para dúvidas e fomentar o diálogo aberto sobre o tema. O uso de material visual atrativo também colaborou para captar a atenção dos discentes.

O propósito das oficinas foi proporcionar experiências diversificadas tanto para os alunos quanto para nós, licenciandos e futuros professores de Sociologia. Para nós, pibidianos, essa foi uma experiência relevante para ampliar o leque de possibilidades na docência em Sociologia e na promoção de reflexões sobre o movimento antirracista, pois, para isso, precisamos estar atualizados não apenas em termos teóricos, mas também metodológicos.

REFERÊNCIAS

ALOCHIO, T. de O. Dimensões sócio-educativas do teatro do oprimido: cultura, teatro e educação populares. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 287-304, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i2.40762. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/40762>. Acesso em: 26 dez. 2023.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Produção Editorial LTDA, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%-2C5&q=racismo+estrutural&oq=racismo+#d=gs_qabs&t=1698000408316\u=%23p%3D8i3cJuiZ. Acesso em: 26 dez. 2023.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CORDONE, Nicole Guimarães et al. Oficina de teatro em um centro de convivência: uma vivência de diálogo sobre questões sociais e empoderamento de crianças. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 8, n. 18, p. 146-156, 2016.

GESSINGER, Deise; DA ROCHA, Andressa Andrioli. **Sentido, imagem e fotografia**: relato de experiência de uma oficina com jovens em posição de não aprendizagem. [S. l.: s. n.], [s. d.].

JOHNSON, Stephani Ferreira. **Diálogos interdisciplinares entre ensino de arte e de sociologia**: uma experiência do teatro oprimido em sala de aula. 2021. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2021.

NETTO, Carolina Angélica Ferreira; DE OLIVEIRA, Talita. Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras. **Travessias**, v. 13, n. 3, p. 72-89, 2019.

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

CAPÍTULO 25

INCLUSÃO E VULNERABILIDADE DIGITAL: UM ESTUDO DE CASO NA ECI MONTE CARMELO

Eva Maria Pereira Francisco
Mirella Torres da Costa Xavier

Lucas Silva de Lima

Ana Paula Nóbrega Dantas

Ivanalda Dantas da Nóbrega

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-P

Resumo: A inclusão no espaço escolar permeia distintos aspectos, dentre eles podemos destacar as interferências estruturais no cotidiano escolar, a vulnerabilidade digital frente às situações de ensino remoto na escolarização, na Educação Básica. Tal tema repercutiu, de modo considerável, durante o período da pandemia da Covid-19, atualmente, perdendo seu ‘vigor’ frente ao ensino de caráter presencial. Contudo, a problemática do ensino remoto persiste em algumas realidades escolares, especialmente por ocasiões em que o prédio escolar passa por reformas infraestruturais. É o que estamos vivenciando na Escola Estadual Cidadã Integral (EECI) Monte Carmelo, situada na cidade de Campina Grande – PB. Trata-se de experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica de Geografia, Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande. A temática abordada atinge significativamente as pessoas que detêm uma realidade socioeconômica deteriorada, interferindo negativamente na qualidade da formação humana como um direito, assim como no ensino e processo de aprendizagem, constatando-se a estratificação de classes sociais no Brasil, demarcando o espaço escolar como espaço de inclusão, mas de profundas inclusões precárias, sendo o ensino remoto uma dessas. Em meio às classes, percebemos hierarquias na aprendizagem da população brasileira, tendo em vista, por exemplo, que o acesso aos meios digitais não está para todos em condições de igualdade de direitos. Desse modo, a presente proposta propõe realizar um estudo de caso na ECI Monte Carmelo, localizada em uma comunidade que apresenta considerável vulnerabilidade, tendo como justificativa a análise da frequência baixa dos alunos observada, por meio do ambiente virtual, tendo em vista o momento

de fechamento do prédio escolar, no final do ano de 2023 para fins de reforma infraestrutural. À Escola, restou o processo de adesão ao sistema de ensino remoto, como resultante da imposição do Estado e, da não existência ou providência de organização de outro espaço físico escolar que pudesse atender aos educandos e educadores com ensino presencial. Tal iniciativa nos faz questionar acerca dos reais motivos da baixa frequência escolar por meio do ensino remoto e, se tal problemática está vinculada à ausência de acessibilidade digital desses alunos. Propomos levantar uma discussão acerca da vulnerabilidade digital e sua interferência na aprendizagem dos alunos, como também, refletir sobre esta problemática, presente na realidade do nosso País, que não ganha o destaque que merece, sendo associada apenas ao contexto pandêmico que foi vivenciado. O estudo em questão se baseia em observações a partir da realidade vivenciada e por meio da aplicação de formulários junto aos discentes, Preceptores e Residentes, sendo o mecanismo utilizado pela escola para suprir o sistema presencial. Pautamo-nos em autores como Silveira e Zenaide (2007, 2008) sobre direitos humanos e educação; Machado (2019) sobre inclusão e acessibilidade digital, e Lima (2021) em aprendizagem no Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Acessibilidade digital; Direitos humanos; Residência pedagógica; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A indefensibilidade digital, uma ideia cada vez mais relevante na interseção entre educação e tecnologia, refere-se à capacidade de indivíduos ou grupos que enfrentam obstáculos significativos para conseguirem o acesso, uso e oportunismo das tecnologias digitais.

Em um mundo no qual o meio técnico científico informacional avança a inserção digital torna-se um receio central, notadamente para pessoas de baixo rendimento financeiro e comunidades marginalizadas, que podem enfrentar barreiras econômicas, sociais e culturais para conseguirem se inserir na era digital. A inserção desses grupos no universo digital é indispensável não levemente para atrair as disparidades digitais, mas para elevar a equidade educativa e social.

O objetivo deste trabalho é levantar uma discussão acerca da vulnerabilidade digital e sua interferência na aprendizagem dos alunos, como também, refletir sobre esta problemática, presente na realidade do nosso País, e que não ganha o destaque merecido, sendo associada apenas ao contexto pandêmico que foi vivenciado.

Pretendemos tratar este assunto por meio de um esquadrinhamento crítico das políticas de inserção digital existentes, examinando suas eficácias e limitações no provimento da igualdade de acesso e uso das tecnologias digitais na prática educativa. Além disso, planejamos buscar as melhores práticas e estratégias para transpor as barreiras à inserção digital, com realce na invenção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos. Podemos nos perguntar, quais são as principais barreiras enfrentadas pelas comunidades vulneráveis no acesso e uso das tecnologias digitais na educação brasileira, e como tais barreiras podem ser superadas de forma eficaz? Como é o uso e necessidades do uso de tecnologias digitais em uma Escola de Ensino Integral?

A partir dessas reflexões procuramos compreender o ensino integral no contexto das ECI, no Estado da Paraíba, por meio das experiências que estamos vivenciando na Escola Estadual Cidadã Integral (EECI) Monte Carmelo, situada na cidade de Campina Grande – PB, a partir do Programa Residência Pedagógica de Geografia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Campina Grande.

ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DA PARAÍBA

O projeto de ensino integral no Estado da Paraíba instituiu-se nos cursos a partir do ano de 2015, primeiramente, em escolas situadas na capital do Estado, João Pessoa-PB, por intermédio da implantação do Programa Escola Cidadã Integral. Porém, tal modalidade educacional entrou em vigor no ano de 2016, sendo implementada inicialmente, em oito escolas (Aires; Gomes, 2022).

As Escolas Cidadã Integral (ECI) se expandiram de modo considerável pelo Estado, possuem um sistema particular que objetiva, de acordo com Leite (2019, p. 18) o “aprimoramento pessoal, desenvolvimento da autonomia

e construção do Projeto de Vida dos estudantes”. Nesse viés, Aires e Gomes (2022) afirmam que o respectivo modelo de Escolas Integrais no Estado da Paraíba baseia suas ações em três eixos específicos de formação: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida. Porém, é importante ser ressaltado que o modelo em questão carrega um discurso de teor neoliberal. Conforme salienta Leite (2019, p. 19):

Percebemos, que o discurso neoliberal deste modelo pedagógico, situa a escola como se fosse uma empresa sem fins lucrativos, como uma ferramenta técnica, que busca o desenvolvimento socioeconômico, como prescreve o discurso político neoliberal e não como um direito social e uma necessidade para o trabalhador.

Além do mais, a partir das ideias expostas por Lima Neto e Silva (2022), a Escola Integral investe de modo nítido em uma formação voltada para a classe trabalhadora, que se conecta às tecnologias do campo empresarial, mas não obrigatoriamente aos resultados culturais produzidos ao longo do tempo.

Nesse sentido, o Ensino Integral no Estado da Paraíba manifesta algumas problemáticas que não necessariamente se concentram, apenas, no fator estrutural das instituições, ou seja, será que estruturalmente essas unidades de ensino estão ‘preparadas’ para suportar e receber o público de estudantes e docentes por uma carga horária tão expressiva?

Mas, outro fator que é imprescindível ser discutido, diz respeito à inclusão desses estudantes, tendo em vista, que se analisarmos a expansão desse modelo de ensino pelo Estado, nota-se que os estudantes estão ficando sem a opção “Escola Regular” ou “Escola Integral”, o modelo Regular está sendo substituído pelo modelo Integral, e o contexto de vida desses alunos está sendo desconsiderados, pois que em geral, constituem o seguimento da classe trabalhadora, portanto, que necessita de trabalho e acaba optando por desistir da escola ou migrar para o modelo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando é conveniente e possível, já que algumas escolas não disponibilizam mais a opção em questão.

A ECI MONTE CARMELO E AS CONDIÇÕES DE ENSINO NA MODALIDADE DE ENSINO INTEGRAL

Situada à Avenida Professor Carlos Francisco Medeiros de Almeida, S/N, no bairro da Bela Vista, em Campina Grande, cidade localizada na mesorregião do Agreste Paraibano, encontramos a Escola Cidadã Integral Monte Carmelo. Sob a jurisdição da 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE) do Estado da Paraíba. A Escola que conta 45 anos de existência, antes se chamava ‘Escolas Reunidas do Monte Carmelo’ e o seu funcionamento se deu, de forma precária, em vários prédios locados pelo governo. Após um período de muita luta e reivindicações, em 2007 um prédio próprio foi conquistado.

Inicialmente, a instituição atendia as séries do Ensino Fundamental I, da Alfabetização ao 5º Ano e, contava com um corpo discente de 89 alunos. “Na década de 2000 houve significativas mudanças curriculares, quando foram ampliadas as Séries/Anos ofertando os Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Monte Carmelo, 2024, p. 7).

Em 2017, a instituição passou a funcionar na modalidade de Ensino Integral:

No ano de 2018, em virtude do projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), nossa escola implantou o Modelo Pedagógico voltado para a formação educacional de excelência, como indutor de políticas públicas para educação em tempo integral. O Modelo de Escola Cidadã Integral – ECI e o Programa SER EJA Cidadã possui um conteúdo pedagógico voltado para a formação educacional de excelência, conforme a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Parte Diversificada – PD, e o ingresso nas Universidades com foco no protagonismo do educando e o seu Projeto de Vida, conforme método didático e administrativos próprios (Monte Carmelo, 2024, p. 7).

Atualmente, o espaço físico escolar está distribuído em 14 salas de aulas, um Laboratório de Informática com 16 computadores e internet, um Laboratório de Matemática com jogos lúdicos, um Laboratório de Robótica e um Laboratório de Ciências. A Escola possui ainda, uma Sala de Vídeo e uma Biblioteca, bem como uma sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Seu corpo discente advém predominantemente do bairro do Pedregal, no qual a escola está inserida, mas também é formado por alunos oriundos de bairros próximos, como Monte Santo e Bela Vista. Já, o quadro docente é composto por 34 professores, que em sua maioria são efetivos.

No que concerne às características socioeconômicas, a comunidade escolar, inserida em sua maioria no Pedregal, bairro constituído pela classe trabalhadora, a qual apresenta comprovação de renda que oscila entre o auxílio do Programa Bolsa família e dois salários-mínimos.

Sob o regime de ensino integral, os alunos passam cerca de nove horas diárias, entre um intervalo e outro, no espaço escolar. Quando do lançamento da proposta da extensão das horas de ensino, as expectativas, pelo menos teoricamente, foram as melhores possíveis. Esse turno extra seria sinônimo de avanço, com a oferta de atividades complementares que vão além das disciplinas tradicionais, como esportes, artes, cultura, lazer e reforço escolar, bem como o incentivo ao protagonismo, trabalho em equipe, liderança e autonomia. Porém, embora o objetivo seja o de oferecer uma educação mais abrangente, há inquietações acerca do impacto desse tempo prolongado na saúde física, mental e no bem-estar dos estudantes. A falta e/ou ausência de equilíbrio entre estudo e lazer comumente pode acarretar fadiga e aumento nos níveis de estresse e ansiedade.

Para lidar com essas problemáticas é importante que o Ensino Integral seja planejado com esmero e equilíbrio, priorizando que os alunos possam conciliar o descanso, atividades físicas, sociais e recreativas. Além disso, é fundamental que as atividades em sala de aula sejam didáticas, estimulantes e significativas, de modo que proporcionem aos alunos uma experiência educacional engrandecedora e gratificante.

EXCLUSÃO E VULNERABILIDADE DIGITAL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

No Brasil, observa-se desigualdades nas formas de acesso ao ensino, que se perpetua nas diferentes etapas do sistema educacional. Tal desproporção atinge de maneira significativa a população exposta à vulnerabilidade social, a qual

sofre com uma estrutura de ensino escassa (Rocha, 2023). Quando se trata do ensino remoto, a respectiva discrepância, torna-se ainda mais nítida.

Nosso raciocínio primordial neste artigo é que a inserção digital é um constituinte primário da razão educativa, pois afeta absolutamente o acesso a oportunidades de aprendizado, emprego e participação cívica. Segundo Cosseti (2023, n. p.).

O Brasil, ele é realmente um país muito conectado, mas muita gente fica de fora. O IBGE divulgou que o Brasil é o 5º País do mundo que possui mais usuários de internet [...], mas isso interfere grandemente também na desigualdade digital, porque as pessoas que não tem acesso à internet, não fazem uso das redes digitais são pessoas que acabam muitas vezes não tendo jus aos seus direitos e o princípio da igualdade não é estabelecido aqui no Brasil.

A referente discussão atingiu a sociedade através da pandemia da Covid-19, que de acordo com Albuquerque *et al.* (2021), acarretaram muitas dificuldades quando se trata dos meios tecnológicos e seu uso, tendo em vista, que muitas crianças não detinham acesso e acabaram sendo excluídos digitalmente e institucionalmente, por não conseguirem estar na escola de modo presencial. Tudo isso acaba resultando em um analfabetismo digital. Segundo Cosseti (2023, n. p.):

É aquela pessoa que simplesmente não tem conhecimento para fazer uso da internet, simplesmente não tem conhecimento, ela não tem equipamento de internet seja um tablete, um celular. Ela não tem esse conhecimento para fazer o uso, ainda que tenha acesso ela não tem esse conhecimento.

Essa problemática imposta e influenciada pela pandemia se mantém até os dias atuais,

Essa exclusão acontece de vários jeitos e o aumento da desigualdade social é visível, nem todos possuem estrutura necessária para adentrar no espaço virtual, por falta de equipamentos necessários para acompanhar as aulas ou por não terem aparelhos próprios para cumprir as tarefas escolares, alguns estudantes tendem a dividir os aparelhos com seus pais, irmãos e ou até mesmo com amigos (Albuquerque *et al.* 2021, p. 45).

Nesse contexto, a limitação tecnológica acaba interferindo significativamente na qualidade de aprendizagem dos alunos e no seu desempenho.

Atualmente e após as mudanças que ocorrem no sistema de ensino com eclosão da educação a distância, tais ferramentas tecnológicas são postas como necessárias e fazem parte do cotidiano das pessoas, mas, o acesso e uso não é disponível para todos.

Nesse sentido, é válido salientar que a exclusão social não atinge apenas o âmbito da educação. De acordo com Rocha (2023), o manejo de software e hardwares não é habitual para toda a população brasileira, assim como o custo do serviço de internet, sendo uma questão frágil para muitas famílias, especificamente, para alunos de escolas públicas.

As tecnologias da informação vêm crescendo a cada dia e sua utilização está cada vez mais presente em nosso cotidiano. A respeito da popularização da tecnologia, o acesso à internet e a inclusão digital veem sendo questionada dentro do contexto educacional (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 43).

Diante disso, esses alunos acabam tendo um acesso limitado, exclusivamente, às escolas, quando as mesmas oferecem uma estrutura que permite tal uso. Desse modo, torna-se indispensável investir na ampliação desse acesso no ambiente escolar, para que os estudantes possam ser incluídos e acompanhem o ritmo que a sociedade impõe através do avanço da tecnologia e comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os principais resultados estão o fato de que uma parcela significativa dos alunos enfrenta dificuldades para participar das aulas online devido à falta de dispositivos eletrônicos e/ou acesso à internet, bem como, por muitas vezes, a necessidade de compartilhar, quando os têm, com irmãos e parentes os dispositivos com os quais acessam a rede. A partir da análise dos formulários com as atividades que foram enviadas aos alunos, ficou perceptível que uma pequena parcela reenviou às atividades respondidas.

Reiteramos que a comunidade escolar está inserida em um contexto periférico e apresenta uma realidade socioeconômica deteriorada, fato que finda por corroborar com a compreensão das dificuldades na aquisição de aparelhos

eletrônicos que supram a necessidade de acesso de toda a família e, em especial dos alunos que estudam na modalidade de ensino remoto.

A reforma infraestrutural da ECI Monte Carmelo pontua como o principal motivo que fez o corpo docente optar pelo ensino remoto. Toda a comunidade escolar perdeu bastante, principalmente no que concerne ao uso de suas dependências físicas, visto que a Escola possui uma infraestrutura que suporta o desenvolvimento de atividades diversas, como quadra poliesportiva, biblioteca e laboratório de Informática que, por um dado momento deixaram de contemplar as atividades típicas e rotineiras de um ambiente escolar em funcionamento pleno. Por outro lado, é preciso destacar que algumas salas não dispõem de equipamentos como ventiladores e condicionadores de ar, fato que, espera-se que seja sanado com a reforma da infraestrutura da escola e a aquisição de novos equipamentos.

Em suma, a partir da experiência vivenciada compreendemos que o ensino remoto resulta em disparidades no aprendizado, afetando negativamente o desempenho e o engajamento dos alunos. Além disso, é importante destacar a importância de políticas e iniciativas para garantir a equidade no acesso à tecnologia educacional, visando promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Desse modo, sugerimos a implementação de programas de apoio, como empréstimo de dispositivos ou subsídios para acesso à internet, para mitigar essas disparidades e promover a igualdade de oportunidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES

A interseção entre inclusão e vulnerabilidade digital revela uma realidade complexa e multifacetada em nossa sociedade cada vez mais digitalizada, revelando que a inclusão digital não é apenas uma questão de acesso à tecnologia, mas também de formação inicial dos sujeitos da escola, além de oportunidades igualitárias para todos os grupos sociais, independentemente de sua origem, status socioeconômico, entre outros fatores.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise da realidade dos alunos da Escola Monte Carmelo como as disparidades que sur-

gem quando certos grupos enfrentam barreiras significativas no uso seguro e eficaz das tecnologias digitais. Percebemos a necessidade urgente de abordar as disparidades de acesso tecnológico para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos, programar políticas e iniciativas que abordem essas lacunas promovendo a inclusão digital, assim como a necessidade de investimentos em formação de professores para maximizar o uso eficaz da tecnologia no ensino.

Existe uma necessidade de ações concretas e colaborativas para superar os desafios enfrentados pelos alunos com falta de acesso à tecnologia, visando construir um futuro educacional mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

AIRES, M. A. V. B.; GOMES, A. B. A política de educação integral na Paraíba e as práticas docentes: caminhos e desafios. CONEDU 2022, 2022. *In: Anais do [...]*, s. 1, 2022.

EXCLUSÃO digital no Brasil. [*S. l.*; *S. n.*]. 2023. **Exclusão**. 1 vídeo de (10 min). Publicado pelo canal Dickson Cosseti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0KZWwbJFT10>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LIMA NETO, I. S. de; SILVA, F. V. da. Influxos neoliberais na configuração das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da rede estadual de educação da Paraíba: uma leitura discursiva. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil, Fluminense, v. 24, n. 2, p. 1-12, 2022.

MONTE Carmelo. **Projeto Político Pedagógico**. Campina Grande, 2024.

CAPÍTULO 26

RELATO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PIBID/PEDAGOGIA: AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Irismar Fernandes da Silva
José Jonas de Lima Cavalcanti
Manuel Messias Arruda da Silva
Wemerson Andrade Ribeiro
Neurilene da Silva
Zildene Francisca Pereira
Edinaura Almeida de Araújo
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-Q

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a relação entre afetividade e o processo de ensino e aprendizagem no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID nas relações vivenciadas nos Plantões Pedagógicos na EMEIF Cecília Estolano Meireles e sua contribuição para o desenvolvimento da criança em sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem vivenciado de modo agradável proporciona o desenvolvimento da criança, considerando as relações emocionais exercendo uma influência indispensável em todas as formas do comportamento e em todos os momentos do processo educativo, principalmente se levarmos em consideração os aspectos: afetivo, cognitivo e motor que oportunizam uma educação integral. Podemos enfatizar que as boas vivências estimulam o desenvolvimento do saber e da autonomia, por meio das relações interpessoais que a criança estabelece com o meio e, por isso, a busca por metodologias alicerçadas nos conceitos e pressupostos da afetividade que nos fazem compreender sua fundamental importância na realização dos Plantões Pedagógicos e na relação interpessoal com as crianças em sala de aula.

Palavras-chave: PIBID; Afetividade; Ensino e aprendizagem; Relações emocionais.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar as experiências vivenciadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste contexto, serão apresentados os relatos dos pibidianos/discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, do Centro de Formação de Professores, Campus de Cajazeiras/PB.

A instituição de ensino onde os bolsistas do PIBID atuaram é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Cecília Estolano Meireles, localizada na Rua Raimundo Leite Rolim Sobrinho, no Loteamento das Casas Populares, no município de Cajazeiras/PB. As turmas em que os pibidianos realizaram suas vivências em sala de aula foram: 1º ano, 2º ano e 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da referida escola.

Desse modo, no decorrer deste relato serão apresentadas as vivências pedagógicas na EMEIEF Cecília Estolano Meireles, em que cada pibidiano discorrerá acerca das suas experiências, a partir da participação efetiva no PIBID/Pedagogia, sabendo que essa relação Universidade e Escola é fundamental para o processo da formação docente, possibilitando a compreensão do que é ser docente.

Neste contexto, cabe assegurar que o processo de estar em sala possibilitou a compreensão da importância do papel do professor/pedagogo para a contribuição da formação educacional das crianças, em que cada aluno do Curso de Pedagogia que compôs o PIBID pôde perceber como o ser professor se efetiva no cotidiano da escola.

Ademais, é relevante destacar que, ao vivenciarem essas práticas, os bolsistas exploraram o componente afetivo no processo de aprendizagem, especificamente considerando que as boas relações interpessoais favorecem a aprendizagem. A interação empática e acolhedora estabelecida entre pibidianos e os alunos desempenhou um papel significativo no desenvolvimento

educacional, proporcionando um ambiente propício tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a construção de vínculos afetivos.

A afetividade no ambiente escolar não só promove um vínculo saudável entre educador e educando, mas também contribui para um ambiente propício à construção do conhecimento. A análise dessas experiências pedagógicas sob a perspectiva afetiva enriquece o entendimento do papel do professor não apenas como mediador de conteúdo, mas como um agente fundamental na formação integral dos estudantes.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

PIBIDIANA IRISMAR FERNANDES DA SILVA

Nesse primeiro momento, apresentaremos o relato das experiências da discente Irismar Fernandes da Silva, bolsista do PIBID/CAPES, em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com escolas municipais em Cajazeiras/PB, no interior do sertão paraibano, sendo esta realizada na EMEIEF Cecília Estolano Meireles, na turma do 3º ano B dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Deste modo, o relato abarca instâncias nas quais a discente, na qualidade de bolsista, teve a oportunidade de vivenciar e analisar as dinâmicas ocorridas no contexto escolar, estabelecendo conexões entre fundamentos teóricos e aplicações práticas.

Nesta perspectiva, Freire (1967, p. 97) fundamenta a ideia de que “a educação é um ato de amor [...]”. Assim, a afetividade não é apenas um componente, mas uma condição vital no processo de ensino-aprendizagem, principalmente considerando o respeito que devemos ter para com os alunos em seu processo de escolarização. Segundo Freire (1967), o ato de educar transcende a transmissão de conhecimento; é um ato de compreensão, empatia e cuidado, uma relação de amorosidade entre educador e educando. Esta abordagem oferece uma visão enriquecedora para a compreensão das dinâmicas afetivas no ambiente escolar, destacando a importância da relação humana no processo educacional.

Em interação com os alunos da turma do 3º ano B, pude observar de perto como a empatia e a compreensão são essenciais, pois a relação estabelecida com as crianças transcendeu o mero repasse de conteúdo, havendo uma troca constante de experiências, afetos e aprendizados mútuos. Isso favoreceu com que todos tivessem um melhor rendimento na aprendizagem, visto que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21). O vínculo criado com a turma nos dias em que estive em sala de aula, nos plantões pedagógicos, foi essencial para que minha experiência fosse significativa; o querer estar em sala de aula transformou-se em uma motivação constante.

Posso dizer que a reciprocidade nas interações gerou um ambiente onde o aprendizado não era apenas um processo unilateral, mas sim um esforço coletivo de descoberta e desenvolvimento. Conforme Wallon (2007), todas as atividades da criança têm um componente lúdico, desde que não sejam impostas. Outrossim, sempre busquei, dentro do possível, enquanto estava trabalhando conteúdos flexíveis com as crianças, indagá-las dentro da proposta da aula, levar mais de uma opção para que pudessem escolher e, ao fim, perguntar se gostaram da aula, para que assim eu fizesse uma autoavaliação. Essa abordagem não apenas fortaleceu os laços afetivos, mas também promoveu uma atmosfera de confiança mútua, fundamental para a construção do conhecimento.

Nessa dinâmica, percebi que, mais do que transmitir conhecimentos, minha função era criar um espaço onde os alunos se sentissem encorajados a expressar suas ideias, dúvidas e curiosidades. “Vygotsky defende que o aprendizado se dá pela interação social, que o desenvolvimento do indivíduo é resultado da relação com o outro e com o mundo que o cerca” (Santos et al., 2021, p. 1). Sendo assim, a relação com o outro no coletivo é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem. Ao deixar a regência da turma e focar mais na assistência aos alunos com maiores dificuldades, percebi impactos significativos não apenas na leitura e escrita, mas também na autoconfiança dos alunos, contribuindo para que estudantes antes retraídos se tornassem mais participativos, resultando em melhorias substanciais no rendimento escolar. Na perspectiva de Piaget (1994, p. 129), é:

[...] indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e nem haveria inteligência, o afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência.

Com isso, quando a afetividade está envolvida, há um melhor desenvolvimento do aluno, uma vez que as experiências emocionais positivas criam um ambiente propício para a abertura ao aprendizado, facilitando a construção do conhecimento e estimulando a participação ativa no processo educacional. Essa relação afetiva no ambiente escolar não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de indivíduos mais seguros, motivados e receptivos ao conhecimento.

Deste modo, é perceptível que a afetividade está intrinsicamente interligada ao processo de ensino-aprendizagem. O relato de experiência revela como a abordagem inspirada nas ideias de Freire (1996) promoveu uma dinâmica educacional mais rica e eficaz, pois a criação de um ambiente de aprendizado onde a empatia e a compreensão são fundamentais não apenas fortaleceu os laços entre educador e educando, mas também potencializou o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Ao priorizar a interação social e a criação de um espaço inclusivo, percebi mudanças positivas não apenas no desempenho acadêmico, mas também na autoconfiança e participação ativa dos alunos. A abordagem flexível, buscando constantemente o feedback dos estudantes, alinhada às teorias estudadas na universidade, reforça a importância da afetividade na constituição da inteligência e na promoção de um ambiente propício ao aprendizado.

Desse modo, destaco a afetividade como uma condição vital para o pleno desenvolvimento dos alunos, evidenciando que as boas relações no ambiente escolar não são apenas um facilitador do processo educacional, mas também uma ferramenta para a formação de indivíduos mais seguros, motivados e receptivos ao conhecimento.

PIBIDIANO JOSÉ JONAS DE LIMA CAVALCANTI

A construção deste tópico foi realizada a partir das experiências pedagógicas vivenciadas pelo discente José Jonas de Lima Cavalcanti, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, turma do 1º ano B, na Escola Cecília Estolano Meireles, município de Cajazeiras-PB. Outrossim, será compartilhado um estudo teórico-prático dos plantões pedagógicos a partir da reflexão acerca da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos que são acompanhados nos plantões pedagógicos.

Vygotsky (1994) salienta, em sua abordagem teórica pautada em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, o quão importantes são os aspectos da interação social no desenvolvimento do indivíduo. Por meio disso, tive a percepção de que o professor deve ter um relacionamento afetivo com seus alunos, para que ocorra êxito no ensino-aprendizagem. É por meio da afetividade que ocorre o estímulo pelo aprender, exercendo uma influência nos comportamentos dos alunos e em seus processos educativos. De acordo com Kochhann *et al.* (2015, p. 528):

O ambiente no qual o indivíduo está inserido tem influências diretas no seu desenvolvimento. Sendo assim, ele é constituído de aspectos biológicos e ambientais. Na perspectiva vygotskyana, os fatores ambientais são construídos a partir da relação do indivíduo com o meio social e são denominados como internalização, que é a relação do ser com o mundo através de mediação.

O aluno não chega à escola com o conteúdo internalizado em sua mente; o conteúdo deve ser percorrido pelo professor, mas apenas dissertá-lo não é o bastante, pois é fundamental socializá-lo, discuti-lo e demonstrar afeto aos alunos. Durante o período em que estive em sala de aula, vivenciei uma realidade em que os alunos desejavam aprender e gostavam de estar em sala. Sendo assim, posso dizer que a socialização entre professor e alunos é fundamental para que o conteúdo abordado em aula tenha uma melhor qualidade.

É por meio do processo de ensino-aprendizagem que o afeto se faz tão essencial, pois as relações emocionais exercem uma influência indispensável e

absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo (Kochhann et al., 2015). Desse modo, durante o período em que estive com a turma, desenvolvi aulas dialogadas, momentos de exploração do conteúdo, música e atividades lúdicas para que os estimulassem de forma afetiva e proveitosa, evitando provocar bloqueios cognitivos e advertências nos alunos durante as aulas.

O processo de aprendizagem, muitas vezes, ocorre de forma lenta, desmotivando alguns alunos. Mediante isso, faz-se necessário que, nesses momentos, os alunos se sintam acolhidos e percebam que são capazes de aprender, embora, em alguns casos, isso possa ser um pouco difícil devido à educação tradicional ainda existente na sociedade, a qual faz com que os discentes sejam silenciados e o docente seja a autoridade. Tal prática é errônea e deve ser repensada, considerando que as boas relações interpessoais e o acompanhamento do professor fazem com que as práticas educativas sejam, também, revistas.

Mostrar para os alunos que eles têm liberdade para fazerem indagações e explorarem o conteúdo de forma lúdica foi algo realizado durante o período em que estive em sala de aula, nos plantões pedagógicos. Cabe salientar que permitir que as crianças ativamente explorem, em uma relação horizontal de ensino professor-aluno, não significa deixá-las livres para fazerem o que quiserem, sem disciplina. Freire (1996) nos diz que o professor deve ter seu papel de professor, fazendo-se necessário adotar uma postura democrática, tendo autoridade (o que difere de autoritarismo), mas que também esteja apto a oferecer liberdade para os alunos.

PIBIDIANO MANUEL MESSIAS ARRUDA DA SILVA

Neste tópico, serão apresentadas as experiências do bolsista Manuel Messias Arruda da Silva, no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Desse modo, a iniciação à docência, através do PIBID, foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles, no município de Cajazeiras/PB, no sertão paraibano. Diante disso, partilharei minha experiência através do Programa, ao que se refere à questão

da afetividade no processo de aprendizagem.

A afetividade pode ser compreendida de diversas formas, como defende Ribeiro (2010, p. 403), quando diz: “[...] atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia [...]”. Neste contexto, podemos compreender, na ótica da autora, que a afetividade é um conjunto de valores que faz parte do ser humano. Desse modo, a afetividade, enquanto parte do homem, se faz presente no processo educativo. Diante disso, “[...] a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza” (Côté, 2002; Dias, 2003; Espinosa, 2002; Moll, 1999 *apud* Ribeiro, 2010, p. 404). Nesse cenário, é notório, com a perspectiva dos autores, que a afetividade é um valor necessário ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste cenário, as atividades realizadas em determinada turma dos Anos Iniciais da referida instituição levaram a perceber como a afetividade está presente e se manifesta no processo educacional dos alunos/crianças. Diante desse contexto, tais resultados acerca do tema discutido foram vivenciados na turma do 2º ano C. Assim, em um primeiro momento, ao ter o primeiro contato com os alunos presencialmente, levando em consideração os meses em que se passaram as aulas de modo remoto, por conta da reforma da instituição, notei que a turma apresentava certo receio ou vergonha pela nova figura que se via em sala. Todavia, no decorrer do tempo, fomos formando os laços.

Outrossim, em minha perspectiva, a reação mencionada anteriormente é compreensível, tendo em vista que as crianças estavam iniciando um novo ano letivo. Neste contexto, cabe mencionar Exupéry (2015), em sua obra *O Pequeno Príncipe*, sobre a necessidade de cativar, ou seja, de criar laços. Assim, no decorrer do tempo fui conhecendo a turma, fomos cativando uns aos outros, e, neste contexto, entra a realidade da aprendizagem a partir da afetividade.

Neste contexto, a turma com a qual iniciei a iniciação à docência é composta por 25 alunos, tendo, em média, a faixa etária de 8 e 9 anos de idade. Diante desse cenário, foi possível notar como a relação afetiva entre pibidia-

no/aluno age no processo educativo. Assim sendo, “[...] a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem” (Sarnoski, 2014, p. 2). Diante disso, percebe-se que as relações afetivas em sala muito contribuíram no aprendizado. Ainda segundo Sarnoski (2014), no processo educacional ao que se refere à aprendizagem, o educador tem papel fundamental. Assim, percebemos como a rotina e a distribuição dos conteúdos pedagógicos tornam-se mais leves através da relação afetiva.

No decorrer dos plantões pedagógicos do PIBID, muitas foram as manifestações de carinho e respeito das crianças, com quem partilhamos bons momentos. A princípio, dentre essas manifestações posso citar algumas como cartinhas, abraços e flores, o que, para mim, revela a beleza da pureza da criança. Desse modo, percebi como a questão afetiva se solidifica no contexto da sala de aula. Neste cenário, “não há educação sem amor” (Freire, 2020, p. 36). Assim, podemos perceber, com esta citação do patrono da educação brasileira, que o amor, ou seja, a afetividade, se faz presente no contexto educacional.

Percebi, ainda, a relevância das questões afetivas no meio educacional, sendo que “o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve [...]” (Sarnoski, 2014, p. 5). Assim, compreendemos que a questão discutida, ou seja, a afetividade no processo da aprendizagem, é de grande valia tanto para o professor quanto para o aluno.

De igual modo, ao estar no contexto de sala de aula, ao serem trabalhadas as atividades e conteúdos com os alunos, percebi como as boas relações se manifestam no cotidiano da sala. A exemplo disso, posso destacar os momentos de escuta da leitura/fluência dos alunos, nos quais muitos esperavam ansiosamente por sua vez. Diante disso, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 47). Assim, comungando com o pensamento freiriano, compreendi que o docente deve ter em mente a importância de não ofertar uma educação bancária aos seus alunos, mas oportunizá-los com um olhar crítico, amoroso, atencioso e que respeite os processos individuais.

Em síntese, compreendi que o processo afetivo permeia o campo educacional e sempre se faz presente no contexto da sala de aula, como também da instituição escolar. De modo que a afetividade pode se manifestar de variadas formas e por diferentes meios, cabe ao educador fazer da sua docência um campo onde possa reconhecer as necessidades educacionais do seu aluno.

PIBIDIANO WEMERSON ANDRADE RIBEIRO

O presente tópico abordará uma análise contextual-teórica sobre a afetividade, a partir do olhar e experiências do discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras/PB, Wemerson Andrade Ribeiro. Durante a execução do Programa, muitas experiências foram adquiridas. Assim, destaco a importância do PIBID para a iniciação ao mercado de trabalho docente, pois, através do Programa, muitos jovens têm seu primeiro contato com a sala de aula sendo intermediado por profissionais qualificados, os quais auxiliam no desenvolvimento de técnicas pedagógicas que trabalharão da melhor forma possível com os mais variados tipos de alunos.

O ambiente escolar é o primeiro contato do ser com a sociedade, depois da família; o primeiro contato com o diferente. Assim, é imprescindível que, nos Anos Iniciais, sejam abordados temas que trabalhem o ser, através da empatia, do respeito, do emocional e da afetividade.

Diante de tais aspectos, é imprescindível que haja boas relações no campo educativo, pois existem laços que unem professor e alunos, de maneira que a relação entre ambos contribuirá para que o aluno consiga romper limites e promover a aprendizagem significativa.

Deste modo, Xavier (2003, p. 124) destaca que “[...] a aprendizagem é um processo, isto é, uma atividade interior que tem início, desenvolvimento e fim. Nesse sentido, a aprendizagem é algo muito pessoal, mas que pode ser influenciada, com êxito, por pessoas habilitadas e através de estímulos e técnicas”. Assim, retomo a importância do PIBID para o trabalho docente, pois somos estimulados pelas experiências de professores já atuantes e, juntos,

abordando temáticas, utilizamos diferentes técnicas educacionais que favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Arantes (2002, p. 164) afirma: “Na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas”. Assim, é notório que ambas caminham juntas para que aconteça o desenvolvimento do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, concluímos, ao longo do relato de nossas experiências pessoais vivenciadas nos plantões pedagógicos, que, diante das exposições de experiências, notamos que a afetividade não ocorre de uma única maneira; ela sofrerá variações de acordo com a metodologia abordada por cada docente. É importante salientar que as práticas pedagógicas abordadas por cada docente impactam diretamente no desenvolvimento do aluno e devem se adequar às necessidades enfrentadas em sala, principalmente se considerarmos importante que os alunos aprendam da melhor forma possível.

É fundamental destacar que a escola se torna o primeiro meio de socialização da criança logo após deixar de fazer parte, somente, do seio familiar. Esse primeiro contato torna imprescindível que se leve em consideração as mais variadas especificidades das crianças. É importante que sejam utilizadas abordagens diversificadas, as quais impactarão nas relações professor/aluno, aluno/aluno, aluno e espaço escolar, aluno e conhecimento, tornando favorável o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, podemos dizer que a afetividade é imprescindível, já que eleva a confiança dos alunos a respeito do conhecimento, fazendo com que se sintam à vontade para aprender os conteúdos e obtenham uma melhor relação interpessoal para lidar com as dificuldades de fazer parte do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AFETIVIDADE no processo ensino-aprendizagem. Passo Fundo - RS: **Revista de Educação do Ideau**, v. 9, 2014.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 239-249, maio/ago. 1997.

ARANTES, V. A. **Afetividade no cenário da educação, psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KOCHHANN, Andréa; ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. **Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento**, 2015.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. p. 129.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 404-412, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Escala, 2015.

SANTOS, L. R.; ANDRADE, E. L. de M.; FERNANDES, J. C. da C.; LIMA, E. F. de. As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 1-15, 2021.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 27

ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL MONTE CARMELO

David Emanuel Paulo da Silva

Larissa Lopes Inocêncio

Ana Paula Nóbrega Dantas

Ivanalda Dantas da Nóbrega

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-R

Resumo: A cultura escolar reflete diretamente o modelo político-pedagógico adotado pela instituição, podendo ser imposto por instâncias superiores, como a Secretaria de Educação do Estado, mas também é estabelecido pela convivência e atuação dos diversos agentes que compõem a comunidade escolar. Considerando as especificidades do modelo de Escolas Cidadãs Integrais (ECI) do Estado da Paraíba, pretendemos explorar as possibilidades e limitações impostas para o exercício da docência nas condições estabelecidas nesse modelo. Evidentemente, essas condições, apesar de parecerem inerentes às ECI, não podem ser analisadas apenas como tal. As relações intraescolares são fatores fundamentais que, em grande parte, definem a atuação do docente. Isso também se aplica a agentes que não são diretamente “pertencentes” à comunidade escolar, mas que atuam no trabalho docente na mesma escola, como, por exemplo, Residentes Pedagógicos e outros participantes de Programas de Iniciação à Docência. Esses estudantes, futuros profissionais da educação, recebem na academia aportes teóricos necessários para a atuação no ensino. No entanto, a iniciação à profissão docente é sempre um desafio e pode mudar os paradigmas do estudante em relação à profissão docente que ele constituiu ao longo da carreira acadêmica e/ou que faz parte de seu imaginário. Este trabalho relata experiências de práticas docentes desenvolvidas por Residentes Pedagógicos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Campina Grande, por meio da participação no Pro-

grama Residência Pedagógica (PRP). As ações ocorrem na Escola Cidadã Integral (ECI) Monte Carmelo, localizada no bairro Bela Vista, Campina Grande, Paraíba, Brasil. Objetiva relatar os desafios encontrados pelos Residentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam os alunos e demais sujeitos da comunidade escolar, de forma a contribuir para a aprendizagem e a socialização. Baseamos nossas reflexões nas experiências práticas no ambiente escolar e também as fundamentamos no diálogo com literaturas especializadas que abordam a realidade do trabalho docente no modelo de Escolas Integrais, mais especificamente para as ECI do Estado da Paraíba, a exemplo de Alves (2021), Sampaio et al. (2022) e Silva (2007).

Palavras-chave: Escola cidadã integral; Cultura escolar; Programa residência pedagógica.

INTRODUÇÃO

Embora as políticas educacionais, como o modelo de Escola Cidadã Integral (ECI), imponham diretrizes às escolas, a cultura escolar é influenciada pelo contexto local e pelas particularidades de cada instituição. Dessa forma, as políticas educacionais nem sempre representam as necessidades reais das escolas e podem ser promovidas por interesses externos à comunidade escolar.

A participação dos diversos atores, como professores, pais e alunos, é essencial para uma gestão escolar democrática. O modelo ECI propõe um enfoque centrado no protagonismo e no Projeto de Vida dos estudantes, mas sua eficácia depende das condições necessárias para o pleno desenvolvimento do trabalho escolar. Assim, enquanto as políticas educacionais moldam, em parte, a cultura escolar, o cotidiano da escola e as condições locais também exercem uma influência significativa.

O presente trabalho propõe explorar as possibilidades e limitações impostas para o exercício da docência nas condições estabelecidas pelo modelo de Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba. O objetivo geral da pesquisa realizada é analisar a adaptação da cultura escolar às condições impostas pela implementação do modelo de Escola Cidadã Integral (ECI), utilizando como

estudo de caso a Escola Cidadã Integral (ECI) Monte Carmelo, situada no bairro Bela Vista, na cidade de Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Os objetivos específicos incluem avaliar o funcionamento da referida escola, descrever de forma crítica as experiências dos residentes no Programa de Residência Pedagógica e apresentar aspectos da Proposta Política Pedagógica das Escolas Cidadãs Integrais que representam desafios para sua execução no contexto das escolas públicas. O trabalho está estruturado em três tópicos principais. O primeiro, “Os Modelos de Educação e a Cultura Escolar”, analisa a relação entre o modelo de ECI e a cultura escolar. O segundo tópico, “O Modelo das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba”, discute a implementação e as características do modelo no contexto da Paraíba. Por fim, o terceiro tópico, “Cultura Escolar no Monte Carmelo e o Modelo ECI”, relata a experiência da ECI Monte Carmelo, destacando os desafios enfrentados na implementação do modelo.

A metodologia adotada envolve a realização de um levantamento bibliográfico e o relato de experiências vividas por estudantes do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Geografia, do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Campina Grande. Por meio deste estudo, buscamos contribuir para a compreensão das dinâmicas e desafios associados à implementação do modelo de ECI, bem como compartilhar experiências valiosas para os programas institucionais que promovem a formação acadêmica docente para estudantes de graduação, pela imersão dos mesmos na prática docente no ambiente escolar.

OS MODELOS DE EDUCAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR

A cultura escolar é concebida como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Esses modos de fazer e de pensar são amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, e servem para desempenhar tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente, tanto às mudanças ou reformas, como às exigências de outros membros da instituição.

Conforme Silva (2006), “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”. Ainda segundo a autora, a cultura escolar é formada pelas políticas educacionais, os currículos, as legislações e a interação entre os atores da equipe escolar: “os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)” (Silva, 2006, p. 202).

Nesse sentido, Frago (2000 *apud* Silva, 2006) afirma que são “os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para se desenvolver, tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas”. Isto é, a cultura escolar se manifesta por meio de hábitos, valores, pensamentos e formas de organizar e desenvolver os espaços sociais. Cada escola tem sua própria cultura, que é construída a partir de modos particulares de interagir, trabalhar, agir e pensar que se consolidam no dia a dia da escola.

É de suma importância compreender os aspectos que compõem as culturas sociais, institucionais e experienciais que interagem no espaço escolar. Este conhecimento auxilia a esclarecer o conjunto de fatores que, muitas vezes, não recebem a devida atenção, mas permeiam todo o funcionamento da cultura escolar.

Compreender isso também nos fornece fundamentos para afirmar que, embora as escolas públicas obedeçam a um regimento – no caso desta pesquisa, tratamos do modelo de Escolas Cidadãs Integrais –, o funcionamento das escolas como instituições que abrigam diversos rudimentos sociais, provenientes do lugar em que a escola está inserida, é intrínseco à realidade particular de cada uma delas.

Isso significa que, talvez, o modelo não atenda perfeitamente a essas particularidades. Afinal, o modelo é imposto às escolas submetidas ao governo do Estado e, no escopo dessa imposição, predominam os interesses do Estado e dos

agentes que ele busca atender por meio das políticas educacionais. Na maioria das vezes, esses interesses não representam a vontade popular e nem mesmo a melhoria do sistema educacional (mesmo que as políticas sejam apresentadas com este objetivo), mas promovem o interesse hegemônico de instituições que atuam na promoção dessas políticas. Geralmente, essas são instituições privadas que “vendem” ideias para a administração da educação pública.

Embora as idealizações da educação pública provenientes de agentes privados sejam eficientemente acolhidas pelo sistema educacional público, as particularidades reais de cada escola, ou seja, a cultura escolar, ainda serão pertinentes e desafiadoras para a implementação dessas ideias. Isso ocorre porque essas ideias não representam fielmente as necessidades da escola, no âmbito da formação dos alunos, do trabalho docente, da gestão escolar e da participação efetiva da sociedade no funcionamento da escola. Além disso, não abrangem os anseios sociais que a escola experimenta cotidianamente.

Essas particularidades, que destoam do que as políticas educacionais em forma de modelo podem fornecer ao desenvolvimento educacional, poderão servir de subsídio para a crítica ao modelo ou simplesmente tentarão adaptar-se às imposições. É nesse dilema que serão estabelecidas as relações dentro da escola, bem como entre a escola, a sociedade civil e o poder público. Essas relações podem ser conflituosas ou harmoniosas, dependendo das demandas dos sujeitos e de como eles estão organizados.

Alguns sujeitos podem estar engajados para reivindicar seus direitos, como os professores sindicalizados, os pais e responsáveis que cobram melhorias no ensino para os alunos ou, até mesmo, os alunos que se organizam em grêmios estudantis para discutir suas demandas e melhorar o convívio no ambiente escolar. Todas essas são atividades que pertencem ao contexto de várias escolas públicas, cujo exercício pode ser facilitado ou prejudicado pela política educacional que determina o funcionamento das escolas.

Por ser a participação efetiva e o envolvimento dos sujeitos que fazem a escola sinônimo de gestão democrática, o regimento de um modelo pedagógico não poderia deixar de citar a promoção dessa participação. O modelo ECI, em particular, foi criado – pelo menos é o que diz seu regimento (Paraíba, 2017, p. 1) – para ser:

Centrado no protagonismo e no Projeto de Vida dos estudantes. Tal modelo apresenta uma proposta pedagógica diferenciada e modelo de gestão escolar descentralizado, cujo objetivo é envolver toda a equipe escolar nas ações desenvolvidas na escola. Trata-se de um novo conceito de escola, em que os modelos pedagógico e de gestão escolar estão intimamente associados e constituem o organismo que possibilita transformar a visão e a missão da escola em efetiva ação cotidiana.

Para que este trecho do Plano de Ações das ECI seja possível na prática, a orientação vinda de órgãos superiores do Estado que gerem o sistema de ensino, com receitas metodológicas abrangentes e a definição de competências e tarefas para cada trabalhador da educação, não é suficiente para que a equipe escolar esteja engajada em seus papéis. É necessário que ela tenha as condições necessárias para desenvolver seu trabalho plenamente. As condições a que nos referimos são aquelas fundamentais para o funcionamento da escola e que, ao mesmo tempo, respeitam as aspirações de seus atores e os reais potenciais condicionados pelo contexto em que a escola está inserida.

Portanto, a cultura escolar irá incorporar muito do que é levado à escola por meio das políticas educacionais, já que estas são diretrizes que formalizam e uniformizam a escola como instituição subordinada às decisões do Estado. Porém, toda comunidade escolar terá seu desempenho moldado pelo seu próprio cotidiano (o que, muitas vezes, escapa às imposições do modelo). Isso ocorre desde a condição socioeconômica da qual advêm os alunos até as condições de trabalho dos professores e demais funcionários da escola. Esses são aspectos importantes para o cotidiano escolar, pois influenciam, por exemplo, na aprendizagem dos alunos, nas estratégias pedagógicas dispostas aos professores e na participação da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola.

O MODELO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA

Em 2015, o modelo de Escola Cidadã Integral (ECI) foi introduzido no Estado da Paraíba, acompanhado por definições legais desde sua concepção. Este modelo de escola, estipulado pela legislação (Paraíba, 2018), se desdobra em três tipos: Escola Cidadã Integral (ECI), Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) e Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS).

A ECI representa uma modalidade de ensino integrada ao Programa de Educação Integral. Tanto a ECI quanto as suas variantes exigem que os alunos permaneçam o dia todo na escola e também impõem ao corpo docente um Regime de Dedicção Docente Integral (Paraíba, 2018).

Este modelo educacional emerge num contexto político marcado pelo neoliberalismo, em que um dos princípios fundamentais é a promoção do Estado Mínimo. Essa abordagem política implica, cada vez mais, na redução das políticas públicas, resultando na retirada de direitos básicos da população e impactando áreas como saúde, educação, entre outras. No âmbito educacional, o neoliberalismo ganha força, interferindo significativamente desde a legislação até a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Como resultado desse contexto, o Estado assume menos responsabilidades, abrindo espaço para a atuação das Organizações Sociais (OS) do setor privado, uma medida adotada pelo Estado da Paraíba. Essa mudança interfere diretamente nas transformações da educação estadual, afetando desde o currículo até a implementação do modelo ECI. Segundo Assis *et al.* (2022, p. 32):

No âmbito da educação, as reformas neoliberais têm direcionado a formação e a prática dos professores para o mercado, enfatizando a construção de competências e habilidades técnicas e individuais que transferem para a universidade e para a escola a lógica do mundo empresarial competitivo. As instituições de ensino passam a adotar mecanismos de gestão educacional, de padronização do currículo e de controle de avaliações externas que quase sempre aumentam a pressão e a responsabilização dos professores para atingir as metas e os resultados esperados.

Dessa forma, o modelo integral propõe objetivos amplos e específicos para as escolas, a fim de estabelecer uma educação completa e abrangente para os alunos. Os objetivos gerais do modelo incluem oferecer ensino integral em todas as etapas da educação básica, formar cidadãos competentes e solidários, desenvolver as habilidades individuais dos alunos, conscientizá-los sobre suas responsabilidades sociais e criar um ambiente de aprendizagem interdimensional. Além disso, objetivos específicos para diferentes modalidades de ensino incluem promover o protagonismo juvenil, reduzir a evasão escolar, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Bási-

ca (IDEB) e aplicar metodologias inovadoras para garantir a construção dos Projetos de Vida dos alunos (Paraíba, 2018).

O currículo escolar, por sua vez, é composto por disciplinas obrigatórias da base, parte diversificada, componentes integradores (1º ano) e disciplinas eletivas, estas últimas elencadas a partir da escolha dos estudantes, de acordo com seus interesses. A organização curricular segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que define as disciplinas essenciais a serem oferecidas em todas as instituições de ensino do país. Além das disciplinas obrigatórias, há uma parte diversificada que inclui Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pré-Médio e Pós-Médio, visando, principalmente, à construção do Projeto de Vida de cada aluno.

No entanto, toda essa transformação, através de um processo político relacionado ao neoliberalismo, amplifica ainda mais a precarização do trabalho docente. Isso porque os professores não são formados para ensinar apenas Projetos de Vida, Pós-Médio ou outras disciplinas além de sua formação inicial. Essa situação evidencia uma perda de autonomia por parte dos docentes, uma vez que o modelo de ensino é “engessado” e pronto, obrigando o professor a seguir o que o Estado determina. Essa sobrecarga afeta os professores do modelo ECI, que também, frequentemente, recebem a função de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA MONTE CARMELO E O MODELO ECI

A ECI Monte Carmelo está localizada no Bairro Bela Vista, na cidade de Campina Grande. No entanto, devido à sua proximidade com o Bairro Pedregal, um bairro de considerável vulnerabilidade, a maioria dos alunos e funcionários reside neste bairro. Por isso, a escola compartilha muito mais das dinâmicas urbanas e sociais do Pedregal.

Os condomínios verticais de médio e alto padrão do Bairro Bela Vista convivem com residências bastante singelas e, muitas vezes, precárias do Bairro Pedregal, o que demonstra a diversidade presente na paisagem da cidade, especialmente a extrema desigualdade social. Muitos moradores deste bairro

são impactados pela desigualdade socioeconômica, agravada pela insuficiência de infraestrutura de saneamento básico em algumas áreas.

Alguns problemas são, de certa forma, particulares, embora característicos de comunidades periféricas e de extrema vulnerabilidade. Podemos citar a violência e os altos índices de vulnerabilidade socioeconômica e étnico-racial. Esses problemas são constatados através dos próprios alunos do Monte Carmelo, os quais estão sujeitos às mesmas adversidades e aos riscos de perpetuação desse ciclo

Nesse contexto, a ECI Monte Carmelo é uma das principais instituições públicas inseridas na comunidade do Pedregal. É um ponto de intenso convívio entre alunos, familiares e servidores públicos. Assim, o papel dessa escola na comunidade torna-se muito relevante para todos os moradores da localidade.

A escola atende estudantes de várias idades, desde os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. A operacionalidade da escola busca atender ao modelo ECI, desenvolvendo várias atividades culturais, desportivas e integradoras para a comunidade escolar.

Além disso, a escola atende, mesmo com dificuldades, considerando que os recursos são escassos, às necessidades básicas para manter os alunos na escola durante todo o expediente, com alimentação e momentos de lazer. Assim, pode-se afirmar que a ECI Monte Carmelo é uma escola de referência para a comunidade do entorno e tem significativa importância na promoção da socialização entre os sujeitos da comunidade escolar.

Considerando a existência e detecção de desigualdade socioespacial e étnico-racial, além das situações enfrentadas por parte dos moradores do Pedregal, como a violência e a poluição do ambiente por meio do descarte irregular de resíduos sólidos em locais inapropriados, situações essas que são percebidas nos arredores da escola, seus impactos podem adentrar o espaço escolar, expressando-se nas relações entre os que ali convivem.

Essas situações, tão presentes na vida da comunidade, devem ser abordadas na formação cidadã, tanto dos alunos quanto dos demais sujeitos da escola; e esta deve afirmar seu protagonismo na proposição de soluções para esses

problemas, promovendo a conscientização dos moradores, partindo, primeiramente, dos sujeitos da escola.

Nesse contexto, questionamos se o modelo de ECI seria eficaz em fornecer à Escola Monte Carmelo as orientações necessárias para torná-la protagonista na abordagem dos problemas de sua comunidade. Além disso, as “receitas” fornecidas pelo modelo são operacionais e geram algum desenvolvimento no âmbito educacional dessa escola, considerando a realidade atual?

É importante enfatizar que, ao propor a análise de um modelo educacional em relação a uma realidade local e específica, é preferível evitar a criação de novas “receitas” e se ater à observação empírica dos fatos. É exatamente isso que pretendemos fazer aqui: partir de nossa experiência na realidade da escola por meio do Programa Institucional Residência Pedagógica.

Essa experiência nos forneceu subsídios para contribuir com o debate dentro da comunidade escolar, não apenas com o conhecimento teórico adquirido na academia, mas também por meio do esforço para conhecer a realidade dos membros da comunidade onde a escola está inserida, por meio do estudo do meio e de outras atividades pedagógicas.

A permanência dos alunos durante todo o dia na escola implica mudanças consideráveis em relação à aprendizagem, tendo em vista que a rotina desses estudantes mudou completamente, se compararmos à rotina da escola regular, quando os alunos frequentavam apenas um turno escolar. No entanto, muitas escolas não oferecem o suporte necessário para que os estudantes consigam lidar com a extensão do período escolar. A falta de espaços adequados para descanso, áreas de lazer (e, por vezes, até mesmo a falta de papel higiênico e água nos sanitários) são suportes essenciais para o bem-estar dos alunos durante o dia.

Uma escola que demanda a permanência integral dos alunos deve prover essas necessidades básicas para promover o bem-estar e a segurança de seus usuários. Apesar de essas observações terem sido feitas em uma única escola, ao conversarmos com colegas de outras instituições com o mesmo modelo, a realidade não parece diferir muito.

Essa situação reflete diretamente na sala de aula e no desempenho dos estudantes que estão imersos nessa realidade. Durante a vigência do Edital do PRP, no período 2022-2024, pudemos observar a desmotivação dos educandos em sala de aula, seja por questões metodológicas, pessoais, comportamentais, dentre outras. Muitos deles demonstravam cansaço e o desejo de retornar para casa ou descansar. Mesmo ao empregarmos diferentes estratégias pedagógicas mais interativas e recursos didáticos variados, nem sempre conseguíamos despertar o interesse dos alunos. Frases como “professor(a), libera a gente mais cedo”, “vamos dormir um pouquinho hoje”, “professor(a), estou com fome, o almoço hoje não estava bom” e “estou com calor” eram recorrentes.

Ouvir essas queixas nos faz refletir sobre a eficácia desse modelo que promete inovação e melhorias na formação dos alunos, mas que, na prática, apresenta uma realidade bastante diferente. É excessiva a ausência de alunos nas aulas e, ao término da aula, eles procuram sair rapidamente. A falta de uma alimentação agradável, problemas de higiene pessoal, devido à ausência de recursos básicos como água e papel higiênico, e até mesmo a ventilação das salas feita com ventiladores que, quando funcionam, fazem muito barulho, são apenas algumas das dificuldades enfrentadas no cotidiano da ECI.

De acordo com Mueller (2007, p. 5):

Sabe-se que as cores ou falta de pintura nas paredes, a má iluminação, o excesso de frio ou calor, a má ventilação, as trepidações, os ruídos e os ambientes escolares improvisados são condições extremamente prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque a qualidade do ar interno é essencial para a saúde dos mesmos; a iluminação natural é essencial para melhor absorção do aprendizado; a temperatura do ar, a umidade e os níveis de ruído são essenciais na concentração e no desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

É possível observar que, muitas vezes, não se leva em consideração a realidade na qual a escola está inserida ou a cultura específica daquela comunidade escolar. Muitos dos alunos provêm de áreas urbanas marginalizadas, enfrentam instabilidade socioeconômica e, por vezes, necessitam trabalhar para contribuir com o sustento de suas famílias, o que, por consequência, os leva a abandonar os estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instabilidade econômica, a violência e o preconceito são desafios enfrentados pelas populações mais pobres e menos assistidas pelo poder público. Esses obstáculos impactam diretamente o desenvolvimento e o bem-estar social dessas pessoas. Nesse contexto, a educação básica tem papel crucial na superação dessas barreiras.

Uma boa qualidade de ensino público e gratuito pode facilitar à classe mais pobre a perspectiva de estabilidade socioeconômica, pois uma educação básica bem aproveitada integralmente pelos alunos é um requisito fundamental para a profissionalização, consequentemente, para o sucesso no mercado de trabalho formal, bem como para garantir o bem-estar individual e coletivo.

No entanto, as políticas educacionais são concomitantes com o modelo econômico, pois, em uma economia mais liberal, as oportunidades de formação educativa, e até mesmo de profissionalização, estão diretamente ligadas aos interesses da iniciativa privada. O sistema capitalista influencia fortemente a carreira dos jovens e as oportunidades de emprego. Nisto, as políticas educacionais não devem estar entregues a tais interesses, mas sim objetivar garantir que a educação de qualidade seja acessível a todos e, principalmente, àqueles mais vulneráveis pela condição socioeconômica.

Nas condições atuais, as distinções de classes sociais perpetuam o privilégio no acesso a um direito fundamental: a educação básica. Infelizmente, essa realidade também amplia a subalternização das populações mais vulneráveis. No contexto do mercado de trabalho, o modelo de Escola Cidadã Integral se propõe a preparar os jovens para enfrentar os desafios profissionais. No entanto, a qualificação profissional é frequentemente um requisito para o trabalho formal, algo que dificilmente pode ser cumprido por uma população marginalizada.

Os indivíduos sujeitos a essa realidade enfrentam dificuldades para serem absorvidos pelo mercado de trabalho formal. Muitas vezes, são forçados a exercer funções informais, uma vez que a qualificação profissional é um pré-requisito para posições privilegiadas. Antes mesmo de poderem se qua-

lificar, esses jovens precisam se submeter a atividades de trabalho informal, visando atender às necessidades básicas de subsistência.

Nesse cenário, as deficiências do sistema público de educação tornam-se fatores agravantes para os problemas sociais que afetam principalmente a população mais pobre. Um jovem da classe trabalhadora, com acesso dificultado à educação devido à sua condição socioeconômica, enfrenta limitações adicionais. O sistema educacional, por vezes, não se adapta eficientemente à sua realidade, assim como é carregado pelas intencionalidades neoliberais, o que prejudica de tal modo as suas oportunidades futuras no mundo do trabalho, especialmente por direcioná-lo à condição de permanência na classe trabalhadora. Como consequência dessa realidade, esses jovens ficam sujeitos a atividades informais de subsistência, vivendo à mercê da violência e enfrentando desestruturação familiar e marginalização.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. R. S. **A implantação das escolas cidadãs integrais e a reforma do ensino médio**. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21845?locale=pt_BR Acesso em: 14 mar. 2024.

ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M. Albuquerque; MORAIS, N. R. M. (Org). **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. Editora CCTA, João Pessoa, 2022. 336 p.

MUELLER, C. M. **Espaços de ensino-aprendizagem com qualidade ambiental: o processo metodológico para elaboração de um anteprojeto**. 2007. 258 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Arquitetura) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp079935.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PARAÍBA. **Decreto - Lei nº 11.100, de 6 de abril de 2018**. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime 31 de Dedicação Docente Integral – RDDI e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, Paraíba, 12 abr. 2018. p 3.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

CAPÍTULO 28

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DOCENTES VIVENCIADOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE VARGAS EM SUMÉ-PB

Bruna França da Silva

Alisson Clauber Mendes de Alencar

Denise Xavier Torres

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-S

Resumo: O referido relato de experiência tem como objetivo central apresentar as vivências e percepções experimentadas e praticadas durante o desenvolvimento das ações construídas no Programa Residência Pedagógica (PRP), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas experiências ocorreram no âmbito do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA, entre os meses de maio de 2023 a abril de 2024. As análises e experiências formativas foram vivificadas na Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, localizada no município de Sumé-PB, no Cariri Ocidental Paraibano. Durante os primeiros encontros, foram tecidas e fortalecidas nossas compreensões e inquietações, intimamente associadas à nossa práxis docente. O espaço escolar se revelou fecundo e propício para a ampliação das relações sociais e teórico-práticas. Assim, nos associamos conceitualmente a pesquisadores com perspectivas plurais formativas de se pensar-fazer escola, como ressalta Gadotti (2007), levando em consideração os saberes docentes e a formação profissional, conforme aponta Tardif (2002), fomentando uma pedagogia da autonomia, de acordo com as concepções de Freire (1996). Para o desenvolvimento de nossas ações práticas na escola e na universidade, realizamos observações, ações, leituras, debates e apresentações de atividades,

em parceria constante e articulada com o professor preceptor e a coordenadora institucional. Destacamos, em nossas inquietações, provocações e proposições prático-argumentativas, que o Programa Residência Pedagógica se caracteriza como um importante elemento de aproximação entre as universidades e as escolas da educação básica, fato que propicia aos estudantes/futuros docentes uma vinculação significativa com a realidade onde irão atuar durante ou após a conclusão do curso. Ressaltamos que o PRP fortalece os vínculos e as práticas de formação docente, pois, ao realizarmos as análises, observações e atividades no espaço escolar, compreendemos o quão complexa é nossa construção e formação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Relato de experiência; Residência pedagógica; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência enquanto estudante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, bolsista do Programa Residência Pedagógica, vivenciada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Presidente Vargas, município de Sumé-PB. De acordo com o PPP (2020), a escola atende discentes tanto da comunidade urbana quanto da zona rural, oferecendo os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A estrutura curricular está organizada por disciplinas, e as aulas são ministradas nos dois turnos: manhã e tarde.

No presente relato são apresentadas todas as etapas que foram desenvolvidas no programa no período de 2024, sendo este o último módulo em que participo do programa, contando com a parceria de professores, preceptores, coordenação e os demais residentes, como nas nossas reuniões, planejamentos, trocas de experiências e aprendizagens.

Figura 1 – Reunião institucional com a coordenadora, novos preceptores e novos residentes



Fonte: Acervo pessoal (2023).

Neste módulo, tivemos como intuito trabalhar com os educandos, no ambiente escolar em que estávamos inseridos, a conscientização sobre o meio ambiente. Todas as atividades desenvolvidas neste período foram realizadas de forma contextualizada, ou seja, levando sempre em consideração todo o conhecimento prévio que cada um dos discentes carrega consigo e trazendo exemplos da realidade de cada indivíduo, buscando fazer com que todos se desenvolvam individualmente, mas também coletivamente, prezando pela coletividade no espaço educativo.

Podemos destacar, nesse período, a experiência adquirida com os estudantes e com o próprio professor regente, experiência profissional e pessoal, pois, além de tudo, somos seres humanos e estamos em constante evolução. Sem contar que vemos a realidade de uma escola pública, desde como ela funciona, suas dificuldades e vitórias. Apesar de tudo, os estudantes são bem engajados e buscam sempre participar das aulas.

Figura 2 – Observação na escola



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Figura 3 – Observação de atividade na escola



Fonte: Acervo pessoal (2024).

O desenvolvimento desse estudo, as discussões e debates sobre os temas tratados na atividade de intervenção proposta nasceram a partir do conteúdo programático que estava sendo estudado pelas turmas onde os residentes estavam inseridos, bem como de nossas experiências como residentes no programa e da análise da proposta curricular do Programa Educare (Educar e Resignificar).

Na construção de uma proposta pedagógica que envolva os aspectos da identidade dos discentes e sua relação com o meio ambiente, é necessário lembrar o conceito de interdisciplinaridade, já que temas tão diversos dizem respeito também a componentes curriculares igualmente diversos. “A vivência interdisciplinar, no âmbito da sala de aula, permite trazer para as práticas pedagógicas elementos do cotidiano e construir uma interdependência e uma interrelação entre o que se aprende com o que se vive” (Silva; Santana, 2018, p. 109).

Neste módulo, nota-se uma evolução dos estudantes ao participarem ativamente das aulas. Neste momento de observação, é visível que o professor regente busca trabalhar com uma prática em que todos se envolvam, o que contribui para esse desenvolvimento.

Diante dos desafios encontrados, buscamos estratégias para trabalhar com os estudantes que os fizessem interagir e participar das atividades, respeitando o contexto em que cada um estava inserido, o que já sabiam e o que estavam dispostos a aprender. Tivemos como objetivo trabalhar de forma conjunta a importância das interações no âmbito escolar com uma atividade lúdica, promovendo uma relação saudável entre professores, estudantes e os demais que compõem esse ambiente formativo.

Pudemos perceber que a experiência realizada na escola e em sala de aula, juntamente com o professor regente, serviu para intensificar um maior aprimoramento diante do nosso papel como futuros docentes, promovendo a interação com os estudantes e contribuindo com os processos de ensino-aprendizagem. Nos escritos de Pimenta (1997), afirma-se que:

[...] Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1997, p. 75).

Destacamos que a formação inicial é de fundamental importância para a construção de um alicerce educacional sólido do residente, haja vista que, quando esta é ampliada com o Programa Residência Pedagógica, o estudante se familiariza com seu futuro espaço de trabalho e estreita relações formativas, didáticas e pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO

Neste módulo do Programa Residência Pedagógica, iniciado no período de 2024, tivemos inicialmente uma reunião com nosso preceptor sobre o retorno das atividades presenciais e esclarecimentos quanto ao fato de o colégio onde desenvolvíamos o projeto ter mudado de local, passando a funcionar no prédio da Escola Maria Leite, além de informes sobre os novos horários e turmas em que poderíamos desenvolver nossas atividades. As reuniões aconteciam conforme a demanda do grupo, e o professor regente sempre esteve disponível para sanar nossas dúvidas e oferecer suporte aos residentes.

Após o retorno às atividades neste módulo, e já estando familiarizada com a turma (8º/9º ano A – EDUCARE), com a qual trabalhei no módulo anterior, composta por cerca de 26 alunos, identificamos a presença de discentes com necessidades especiais (Pessoa com Deficiência – PCD), sem o auxílio de cuidadores ou auxiliares de desenvolvimento cognitivo para apoiar o docente nas atividades em sala. A escola possui um grande número de PCDs, e a demanda por profissionais qualificados para oferecer suporte em sala é enorme, havendo apenas um profissional para auxiliar todos. Reuniões constantes ocorrem sobre essa demanda institucional, buscando promover auxílio à turma. Essa reivindicação já vinha sendo acompanhada por mim desde o primeiro módulo do programa e continua sendo acompanhada até os dias previstos para as atividades finais.

O professor regente fez uma breve apresentação para os estudantes e deu continuidade à sua aula normalmente. Na ocasião, a aula abordava o tema religião e conceitos geográficos. O docente escreveu no quadro algumas religiões e pediu aos estudantes que pesquisassem, no dicionário, o significado de cada uma delas.

No dia 11/03, foi realizada uma atividade com a turma sobre o tema “meio ambiente”, em que os próprios estudantes confeccionaram um jogo de tabuleiro relacionado ao meio ambiente, causas e consequências de sua degradação. A proposta lúdica, divertida e essencial para o ensino e aprendizagem dos estudantes, focou, em parte, na conscientização sobre a educação ambiental, considerando que nosso planeta vem sofrendo grandes impactos, em sua maioria causados por ações humanas.

Portanto, conscientizar nossos estudantes sobre esse tema é de extrema importância, pois eles representam as gerações futuras, e o conhecimento transmitido de forma prática e lúdica pode impactar seus comportamentos em sociedade, especialmente no que diz respeito ao cuidado e à preservação do meio ambiente.

Assim, uma das formas de prevenir alguns impactos no meio ambiente é conscientizar nossos alunos sobre o consumo excessivo de materiais desnecessários, utilizar materiais ecológicos, adotar atividades escolares sobre o meio ambiente de forma abrangente, não apenas em sala de aula, mas com práticas que ultrapassem os muros da escola e promovam o contato direto com o meio ambiente, possibilitando práticas sustentáveis e consciência de que toda ação tem consequências futuras. Por meio dessas experiências, os estudantes podem inspirar outros estudantes e também a comunidade em que vivem.

No dia 20/03, participamos do evento II Seminário PIBID-PRP-UFCG, como atividade relacionada ao tempo universidade. O evento, realizado na cidade de Cajazeiras-PB, teve duração de três dias e contou com mesas-redondas e grupos de trabalho para apresentação das atividades desenvolvidas nos programas.

Figura 4 – Participação no evento do PRP – 2024



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Figura 5 – Apresentação do trabalho no evento



Fonte: Acervo pessoal (2024).

As variadas realidades vivenciadas na prática, no âmbito escolar e universitário, podem ser vistas como uma adaptação profissional na formação de professores no processo de aprendizagem. De acordo com Tardif (2002), a prática cotidiana do professor dá origem à sua experiência do saber-fazer. A formação inicial não é suficiente para desenvolver seu trabalho, e é aí que entra a função da residência e da formação continuada, que consistem em complementar o conhecimento teórico com a implantação da prática, apresentando os impactos positivos e valorizados, assim como as dificuldades a serem enfrentadas no chão da escola.

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (Gadotti, 2007, p. 11).

A escola, como instituição fundamental na sociedade, transcende sua função meramente educacional. Ela é um complexo entrelaçamento de relações, onde se cruzam histórias individuais e coletivas. A citação de Moacir Gadotti nos convida a refletir sobre a essência da escola e seu impacto na sociedade, enquanto instituição construtora de vínculos e promotora de solidariedade.

O Programa Residência Pedagógica emerge como um farol de esperança na formação de futuros professores. Seu papel transcende o mero aprendizado teórico, mergulhando nas águas profundas da prática docente. Neste texto dissertativo-argumentativo, exploraremos a relevância desse programa e sua contribuição vital para a construção de educadores comprometidos e criativos.

O PRP caracteriza-se como um elo entre a academia e a escola. Ele não se contenta com a sala de aula universitária; adentra o ambiente escolar, onde os futuros professores vivenciam a realidade educacional. Essa imersão é essencial para complementar a formação inicial, preenchendo as lacunas entre teoria e prática.

A sala de aula é um divisor de águas ou, metaforicamente, uma trincheira onde batalhas diárias são travadas. A Residência Pedagógica coloca os estudantes na linha de frente, permitindo que enfrentem desafios reais. Eles aprendem a lidar com a diversidade de discentes, a adaptar estratégias e a cultivar empatia. Essa vivência é inestimável para a construção de professores resilientes e sensíveis.

O Programa Residência Pedagógica não é apenas realizado por meio de uma observação passiva. Ele exige que os futuros professores planejem aulas, interajam com os alunos, avaliem o aprendizado e reflitam sobre suas práticas. Essa abordagem ativa desenvolve competências essenciais, como comunicação, liderança e resolução de problemas.

Construindo uma conexão com a realidade escolar, o PRP os conecta à vida real da escola, onde compreendem a dinâmica das salas de aula, as relações interpessoais e os desafios cotidianos. Essa experiência é um antídoto contra o idealismo ingênuo do *modus operandi* de pensar-fazer educação. En-

tendemos a escola e os processos educativos não apenas como transferência de conhecimento, mas sim como ferramentas de transformação social.

A Residência Pedagógica capacita os futuros professores a serem agentes dessa mudança. Eles aprendem a questionar, a inovar e a inspirar. A sala de aula se torna o palco onde sonhos são plantados e mentes são moldadas. Por conseguinte, o PRP não é um mero estágio, é uma jornada de autodescoberta e compromisso. Ele forja professores que não apenas ensinam, mas também transformam vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que este módulo foi de suma importância para meu currículo, mas também para meus aprendizados pessoais e experiências. O programa, em si, possibilita que nós, estudantes de graduação, tenhamos uma visão mais ampla sobre como ocorre esse processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, fazendo-nos refletir sobre nossas futuras práticas como docentes e, acima de tudo, como seres humanos.

Ao nos depararmos com as turmas trabalhadas, podemos afirmar que todo o trabalho desenvolvido em conjunto teve grande proveito e impacto na vida dos estudantes, levando-nos a pensar que fazer o trabalho com dedicação tem seu retorno positivo. São experiências que nos acompanharão pelo resto da vida e nos farão lembrar como foi prazeroso ter vivenciado isso.

Neste momento de reflexão, podemos destacar pontos positivos e negativos. Ou seja, neste módulo do Programa Residência Pedagógica, tivemos inconsistências em relação às atividades em grupo, porém tudo serve de aprendizado para que não volte a ocorrer no futuro.

Fazendo uma autoavaliação, posso afirmar que poderia ter me disponibilizado mais e me dedicado mais a fundo ao projeto. Ainda assim, desenvolvemos uma atividade que contribuiu tanto para os estudantes quanto para o grupo em geral, sem contar a contribuição que teve na minha formação futura como docente. Foi através disso que pude realizar uma análise de acordo com essas inconsistências e posso afirmar que identifiquei onde preciso melhorar

enquanto discente em formação e futura docente, refletindo sobre como poderei agir em uma sala de aula.

Podemos concluir que, a cada módulo, nos deparamos com situações novas, e cada momento é único e inexplicável. Pude perceber que o ensino vai além dos muros das escolas e que o docente pode ajudar a abrir portas para os próprios estudantes, de modo que tudo seja aprendido e ensinado, pois ninguém detém o domínio total de tudo. Portanto, ensinamos e aprendemos com os mesmos.

Diante de toda a experiência vivida no programa e relatada neste trabalho, os resultados obtidos através dessa intervenção foram bastante significativos. Pode-se perceber, como resultado positivo, que os aprendentes se sentiram confortáveis na presença da residente e no desenvolvimento da atividade, sendo capazes de expressar suas ideias e opiniões sobre os diferentes temas da atividade de forma propositiva e respeitando os posicionamentos de todos os envolvidos. Finalizando estas considerações, trazemos a fala de Freire (1996), quando o mesmo ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para Freire, o ato de ensinar não se resume a transmitir informações prontas; é um convite à construção ativa do saber. O professor não é apenas um detentor de verdades absolutas, mas um facilitador que estimula a autonomia intelectual dos alunos. Nesse processo, o conhecimento se torna dinâmico, moldável e construído. A sala de aula se transforma em um espaço de diálogo, reflexão e criação, onde cada estudante é protagonista na construção do próprio aprendizado. Assim, a frase de Freire nos desafia a repensar nossa prática pedagógica, valorizando a liberdade, a criatividade e a capacidade transformadora inerente ao ato de ensinar.

Finalizo aqui agradecendo pela oportunidade de ter participado do projeto, à equipe geral, desde a coordenadora, preceptores, residentes até as instituições que abriram suas portas para nos receberem. Gratidão.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**/ Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. Ed. – São Paulo: Publischer Brasil, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, vol. 3, n. 3, 1997.

PROJETO Político Pedagógico. **Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas**, Sumé, 2020. Secretaria Municipal da Educação e Cultura Unidade Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, 2020.

SILVA, Maria de Fátima Gomes; SANTANA, Iolanda Mendonça de. Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 23, n. 2, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 29

ÉTICA E MORAL NO ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS E RELIGIOSAS – UM ESTUDO NA ECIT SEVERINO CABRAL

Sineone Kélvim Oliveira de Farias

Ribamar Ferreira de Lima Júnior

Anderson Barbosa Pereira

Arthur Correa Silva

Antonio Gomes da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-T

Resumo: O presente estudo faz uma observação avaliativa e ativa das concepções éticas dos estudantes do ensino médio da ECIT Severino Cabral, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba, considerando a possível convergência entre valores éticos filosóficos e religiosos. O objetivo geral é observar como a ética e a moral religiosa influenciam o desenvolvimento moral e ético dos alunos, visando compreender como esses elementos moldam valores, atitudes e tomadas de decisão. Os objetivos específicos incluem a realização de rodas de conversa, seminários e a produção de relatos de experiência para explorar diferentes perspectivas éticas. Destaca-se a necessidade de reflexão sobre ética e moral no contexto educacional, especialmente em relação às pré-concepções dos alunos e aos princípios aristotélicos. O projeto é relevante para a formação dos licenciandos em Filosofia e está alinhado ao Programa PIBID. O referencial teórico inclui Aristóteles, visto que a ética aristotélica oferece uma estrutura sólida para a reflexão sobre valores éticos e morais no contexto educacional. Seus conceitos de virtude, felicidade e comparação entre ética filosófica e religiosa são aplicáveis para compreender as concepções éticas dos alunos, influenciando seu desenvolvimento moral e ético. A metodologia de pesquisa-ação pode ser enriquecida com os princípios aristotélicos, proporcionando uma oportunidade de aplicação prática para os licenciandos em Filosofia. Em correlação com o conceito aristotélico de ética, a referência tomada como base no ensino de Filosofia são autores

como Sílvia Gallo, Renata Aspis e Paula Camila, buscando despertar o interesse dos alunos pelas aulas de Filosofia por meio da criação e ressignificação de conceitos. Dessa forma, buscamos enfatizar a importância do diálogo entre diferentes tradições filosóficas e religiosas para promover uma compreensão mais aprofundada dos desafios éticos enfrentados pelos alunos, com o intuito de enriquecer a prática educacional e promover o desenvolvimento integral dos jovens no contexto do ensino médio.

Palavras-chave: Ética; Religião; Espiritualidade; Ressignificação; Ensino.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, a formação ética e moral dos estudantes do ensino médio desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos jovens. Este artigo investiga a maneira como os estudantes constroem suas concepções sobre ética, especialmente em relação à possível convergência entre valores éticos filosóficos e religiosos. O estudo, realizado em 2024, na ECIT Severino Cabral, em Campina Grande, Paraíba, busca compreender como esses elementos interagem e impactam a formação de valores, atitudes e tomadas de decisão dos estudantes durante esse período crucial de desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Como os estudantes do ensino médio da ECIT Severino Cabral constroem suas concepções sobre ética? Uma hipótese possível é que, em alguns casos, os/as estudantes, durante o estudo de ética na Filosofia, tendem a convergir suas ideias com a moral religiosa quando se identificam valores éticos compartilhados entre diferentes tradições filosóficas e religiosas. Essa convergência pode ocorrer quando princípios éticos fundamentais, como compaixão, justiça e respeito, são reconhecidos como universais, transculturalmente aplicáveis tanto em contextos religiosos quanto filosóficos. Essa harmonia pode promover um diálogo construtivo.

A obra *Ética a Nicômaco*, do célebre filósofo Aristóteles, nos guiou na compreensão de como os alunos da rede pública de ensino médio interpretam o conceito de ética nas aulas de Filosofia. Aristóteles (2001, p. 2) afirma:

Ora, as ações belas e justas admitem grande variedade e flutuações de opinião, de forma que se pode considerá-las como existindo por convenção apenas, e não por natureza [...] E é dentro do mesmo espírito que cada proposição deverá ser recebida, pois é próprio do homem culto buscar a precisão, em cada gênero de coisas, apenas na medida em que a admite a natureza do assunto.

Nessa perspectiva, buscou-se, por meio da análise das interações dos estudantes com o conceito estudado, fazer com que eles expusessem seus pontos de vista, dúvidas e concepções pré-existentes para enriquecer e validar a criticidade e o protagonismo diante do assunto gerador de debate.

No campo do ensino de Filosofia, autores referenciais como Renata Aspis e Silvio Gallo oferecem perspectivas valiosas sobre a prática docente e a construção de uma aprendizagem significativa. A tese de mestrado da professora Paula Camila, por sua vez, se destaca por abordar o ensino de Filosofia em um contexto sociocultural similar ao que observamos em nossa pesquisa.

A seleção dos autores se justifica por: relevância, reconhecida expertise e significativas contribuições para a Filosofia e o ensino de Filosofia; complementaridade, diferentes perspectivas que contribuem para uma análise abrangente e profunda dos temas abordados; e atualidade, diálogo com o contexto social e educacional atual, tornando-os relevantes para a compreensão dos desafios e oportunidades do ensino de Filosofia.

Com base nesses alicerces, nossa pesquisa-ação se propõe a desvendar as concepções éticas dos alunos do ensino médio, mapeando os desafios e oportunidades do ensino de Filosofia e, por fim, traçando caminhos para uma educação filosófica mais engajadora e transformadora.

A presente pesquisa contribui para a compreensão das concepções éticas dos alunos do ensino médio, para o desenvolvimento de uma educação ética mais eficaz e inclusiva, e para o avanço do conhecimento na área de educação moral. Esperamos que os resultados da pesquisa contribuam para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e responsáveis, capazes de atuar de forma ética na sociedade. A pesquisa também poderá subsidiar políticas públicas e iniciativas educacionais que visem à promoção da ética no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo de pesquisa-ação, que visa à compreensão profunda e transformadora das concepções éticas de alunos do ensino médio da ECIT Severino Cabral. A escolha da pesquisa-ação se justifica por seu caráter participativo e colaborativo, que permite não apenas a compreensão do fenômeno em questão, mas também a promoção de mudanças e melhorias no contexto escolar, por meio da participação ativa dos envolvidos no processo de pesquisa.

Ciclo da Pesquisa-Ação: O ciclo da pesquisa-ação foi integralmente implementado no desenvolvimento do estudo, compreendendo as seguintes etapas:

- **Planejamento:** Definição dos objetivos, delineamento das etapas do processo, seleção dos instrumentos de coleta de dados e estabelecimento das estratégias de análise.
- **Implementação:** Realização das rodas de conversa, seminários e produção de relatos de experiência, com a participação ativa dos alunos e professores.
- **Observação e Reflexão:** Análise crítica dos resultados obtidos, promoção de espaços de diálogo para o compartilhamento de percepções e conceitos sobre as questões éticas abordadas, e realização de ajustes e refinamentos nas estratégias de pesquisa.
- **Análise e Consolidação:** Sistematização dos resultados, produção de conhecimento significativo e identificação de possíveis intervenções e ações para o desenvolvimento de uma educação ética mais eficaz e inclusiva no contexto do ensino médio.
- **Instrumentos de Coleta de Dados:** Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:
- **Rodas de Conversa:** Espaços dialógicos para estimular a reflexão crítica e a expressão individualizada dos entendimentos dos alunos sobre o conceito de ética.

Relatos de Experiência: Os alunos produziram relatos que exploraram suas vivências individuais e coletivas relacionadas ao conceito de ética no ambiente escolar e em outros contextos sociais.

Com isso, buscamos investigar a discrepância entre o interesse natural dos alunos por temas filosóficos, especialmente a ética, e suas concepções pré-concebidas sobre a ética religiosa e a ética aristotélica. Abordar essa temática é crucial para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva nos alunos, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos.

Para Aspis e Gallo (2009, p. 69):

Assim, afirmar que não sabemos como alguém aprende, não significa dizer que não sabemos como alguém ensina. Não há métodos para aprender, mas certamente há métodos para ensinar. [...] O professor precisa munir-se de um repertório, construir estratégias de aula, definir seus objetivos e traçar sua linha de ação.

Este trabalho visou contribuir para a comunidade escolar e para os alunos de diversas maneiras: estimular uma reflexão mais crítica e aprofundada sobre a ética, o estudo proporcionou aos alunos a oportunidade de analisar criticamente suas próprias concepções éticas e de se engajar em um debate construtivo sobre diferentes perspectivas éticas; promover a participação ativa no processo de aprendizagem, em vez de simplesmente transmitir informações, a pesquisa incentivou os alunos a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento ético; enriquecer o ambiente escolar, a pesquisa proporcionou um ambiente mais propício ao diálogo e à reflexão crítica sobre questões éticas, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Em nossa pesquisa-ação, buscamos analisar a influência da ética e da moral religiosa no desenvolvimento moral e ético de alunos do ensino médio, considerando a interação entre esses elementos e seu impacto na formação de valores, atitudes e tomadas de decisão durante essa fase crucial da vida; contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios éticos enfrentados pelos alunos, mediante a investigação dos aspectos filosóficos da ética e dos valores morais advindos de suas crenças religiosas; fornecer insights que possam enriquecer a prática educacional e promover o desenvolvimento integral dos jovens no contexto do ensino médio.

ANÁLISE DE DADOS

Para que pudéssemos ter êxito em nossa pesquisa, decidimos realizar rodas de conversa com os alunos sobre o conceito de ética no campo moral e religioso, utilizando técnicas de pesquisa qualitativa para estimular a reflexão crítica e a expressão individualizada de seus entendimentos sobre o tema em questão. Incentivamos a produção de relatos de experiência pelos alunos, utilizando metodologias de pesquisa narrativa, que exploraram as vivências individuais e coletivas relacionadas ao conceito de ética no ambiente escolar e em outros contextos sociais, com o objetivo de identificar as diversas influências que permeiam a formação moral e ética dos jovens.

A análise dos dados coletados foi realizada de forma qualitativa, utilizando técnicas de análise de conteúdo para identificar e interpretar os principais temas, categorias e conceitos emergentes dos diferentes instrumentos de pesquisa. A pesquisa foi realizada em consonância com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes e o respeito à sua autonomia e privacidade. A pesquisa-ação se configura como uma metodologia rigorosa e adequada para o estudo das concepções éticas dos alunos, pois permite a investigação profunda do fenômeno em seu contexto natural, a participação ativa dos envolvidos e a promoção de mudanças positivas na prática educacional.

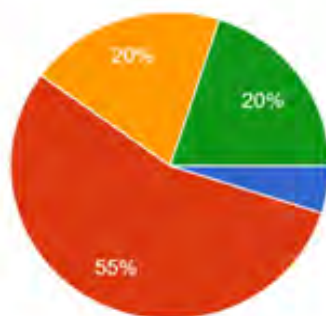
A fim de buscarmos conhecer a percepção que os/as estudantes da segunda série do ensino médio da ECIT Severino Cabral tinham acerca do conceito da ética aristotélica, optando por correlacionar com um tema pertinente na sociedade contemporânea, a intolerância religiosa, elaboramos um questionário, o qual veremos a seguir, que foi aplicado em uma aula de Filosofia pelos pibidianos que compõem esse grupo de pesquisa-ação.

QUESTIONÁRIO

1) Leia a seguinte frase de Aristóteles: “O objetivo da vida humana é a busca da felicidade, que se alcança através do desenvolvimento do bom caráter.” Com base nessa frase, qual é a sua opinião sobre a relação entre ética e felicidade?

Figura 1 – Recorte de Google Forms elaborado pelos autores da pesquisa

20 respostas



- (a) A ética é um conjunto de regras que nos impede de ser felizes.
- (b) A ética é um guia para vivermos uma vida boa e feliz.
- (c) A felicidade não tem relação com a ética.
- (d) Não tenho certeza.

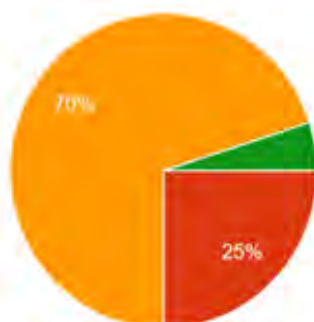
Fonte: Autores (2023).

Constatou-se que 55% dos estudantes concordam que a ética é um guia para viver uma vida boa e feliz, conforme ensinado por Aristóteles. Isso sugere uma compreensão positiva da ética como um caminho para a realização pessoal e a felicidade.

2) Segundo Aristóteles, o bom caráter é formado por virtudes, como a coragem, a justiça e a temperança. Qual das seguintes ações demonstra intolerância religiosa?

Figura 2 – Recorte de Google Forms elaborado pelos autores da pesquisa

20 respostas



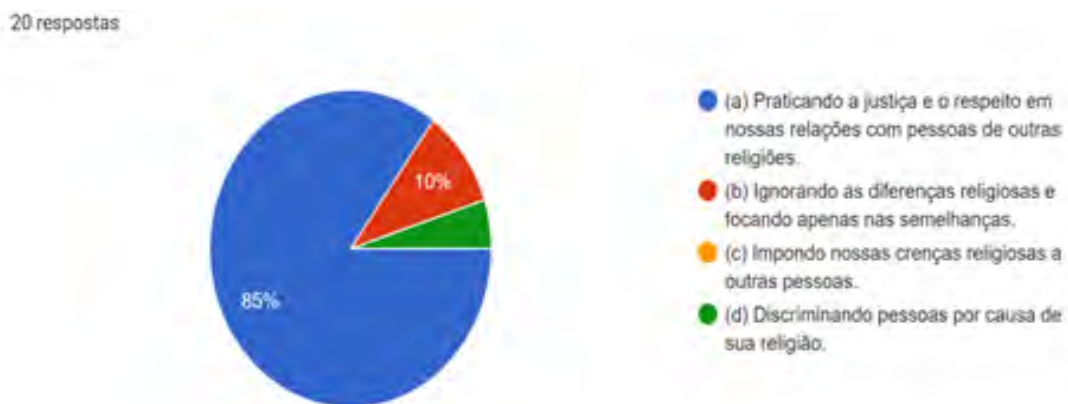
- (a) Dialogar com pessoas de outras religiões para aprender sobre suas crenças.
- (b) Respeitar os costumes e tradições de outras religiões, mesmo que você não concorde com eles.
- (c) Discriminar pessoas por causa de sua religião.
- (d) Impor suas crenças religiosas a outras pessoas.

Fonte: Autores (2023).

Verificou-se que a maioria dos estudantes (75%) identificou corretamente que discriminar pessoas por causa de sua religião é uma forma de intolerância religiosa. Isso demonstra um entendimento sólido sobre a importância do respeito às diferenças religiosas.

3) De acordo com a ética aristotélica, como podemos promover a tolerância religiosa?

Figura 3 – Recorte de Google Forms elaborado pelos autores da pesquisa

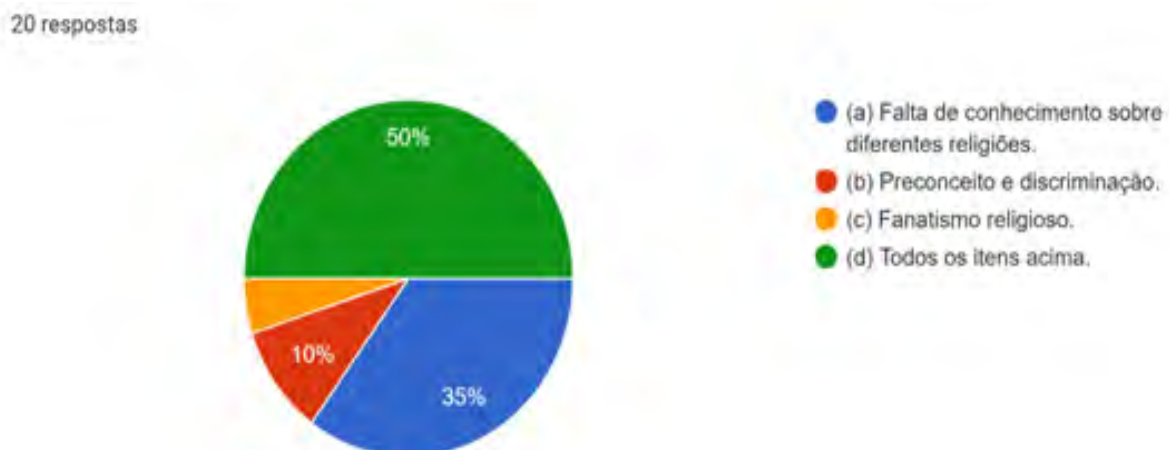


Fonte: Autores (2023).

Algo que chamou nossa atenção foi o número elevado de estudantes, 85%, que reconhecem que promover a justiça e o respeito em relações com pessoas de outras religiões é fundamental para promover a tolerância religiosa. Isso indica uma consciência sobre as ações necessárias para construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

4) Na sua opinião, quais são os principais desafios para promover a tolerância religiosa na sociedade?

Figura 4 – Recorte de Google Forms elaborado pelos autores da pesquisa



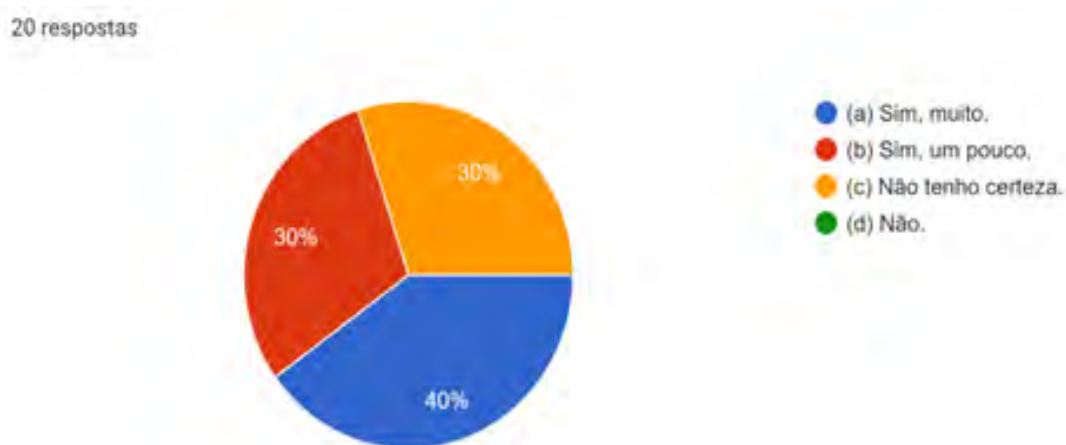
Fonte: Autores (2023).

A resposta mais comum (50%) sobre os principais desafios para promover a tolerância religiosa foi “todos os itens acima”, indicando que os

estudantes reconhecem a complexidade e a interconexão de problemas como falta de conhecimento sobre diferentes religiões, preconceito, discriminação e fanatismo religioso.

5) Você acredita que a ética aristotélica pode contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante e respeitosa em relação à diversidade religiosa?

Figura 5 – Recorte de Google Forms elaborado pelos autores da pesquisa



Fonte: Autores (2023).

Cerca de 70% dos estudantes acreditam que a ética aristotélica pode contribuir de alguma forma para a construção de uma sociedade mais tolerante e respeitosa em relação à diversidade religiosa. Isso sugere uma visão positiva da ética como um fundamento para a convivência pacífica e inclusiva.

6) Você tem alguma sugestão para promover a ética aristotélica e a tolerância religiosa em seu ambiente social (escola, comunidade etc.)? Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, por favor, descreva suas sugestões:

Sobre o item supracitado, embora algumas respostas expressem a incerteza ou a falta de sugestões específicas, várias respostas apontam para a importância de educar sobre diferentes religiões, promover o respeito mútuo, realizar debates e palestras, envolver líderes religiosos e políticos na discussão e enfatizar a liberdade de crença.

No geral, concluímos que as respostas obtidas refletem sobre um entendimento positivo da relação entre ética, felicidade e convivência harmoniosa,

bem como uma consciência dos desafios e das ações necessárias para promover a tolerância religiosa na sociedade contemporânea. Esses resultados sugerem um potencial para o ensino da ética aristotélica e discussões sobre tolerância religiosa para contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret: 2001.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação: 2009.

SALES, P. C. A. B. **A criação como ressignificação de conceitos**: por uma aprendizagem significativa da filosofia. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – UFCG, Campina Grande, 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

CAPÍTULO 30

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICA TRANSFORMADORA E IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Avlanfranci Barbosa Marcelino
José karlos Eduardo Santos Ferreira
Crisólogo Vieira de Souza
Ivanalda Dantas da Nóbrega
Doi: 10.48209/978-65-5417-524-U

Resumo: O estudo aborda a contribuição do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Geografia, destacando as experiências vivenciadas por meio da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na Escola Estadual Cidadã Integral (EECI) Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, ambas situadas na cidade de Campina Grande-PB. A pesquisa visa compreender a importância da Residência Pedagógica na formação de professores de Geografia, ressaltando as práticas voltadas para a educação contextualizada. O aporte teórico destaca a relevância da Residência Pedagógica na formação de professores, proporcionando um terceiro espaço formativo, ambiente do desenvolvimento da práxis, possibilitando aos educadores ampliar conhecimentos e compartilhar experiências com Residentes, como exercício coletivo reflexo da relação universidade-escola, permeando a alternância de saberes e tempos formativos. Embasamo-nos em autores como Cavalcanti (2002) e Libâneo (2008), ressaltando a importância de abordagens pedagógicas que estimulem a reflexão crítica. A metodologia consistiu em estudo de caso em turmas do Ensino Médio da EECI Álvaro Gaudêncio de Queiroz, no segundo semestre de 2023. Utilizou-se abordagem qualitativa, observações em sala de aula, análise de materiais didáticos e entrevistas com Residentes e Preceptores por meio do Google Forms. Os resultados indicam que a Residência Pedagógica tem significância na formação acadêmica de professores, promovendo um aumento da confiança e desenvolvimento da reflexão crítica, contribuindo na prática de ensino dos Preceptores. Estratégias pedagógicas eficazes, como a problematização e contextualização de questões geográficas contemporâneas e o uso de recursos tecnológicos, demonstraram-se eficazes

no ensino de Geografia no Ensino Médio. Considera-se que a Residência Pedagógica contribui na formação de professores de Geografia comprometidos com a promoção de uma educação transformadora, bem como dos Preceptores, tornando-os autônomos nas escolhas metodológicas e qualificando a formação discente.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Formação de professores; Prática docente; Reflexão crítica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema de extrema relevância no contexto educacional, pois está diretamente relacionada à qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Nesse sentido, a Residência Pedagógica tem se destacado como uma prática transformadora na formação de professores de Geografia, proporcionando experiências significativas e contribuindo para a construção de uma educação contextualizada e reflexiva.

No cenário educacional atual, a formação de professores é um desafio constante, pois exige a articulação entre teoria e prática, bem como a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas. Muitas vezes, os professores enfrentam dificuldades em aplicar conhecimentos teóricos de forma efetiva em sala de aula, o que pode impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a Residência Pedagógica surge como uma oportunidade para os futuros professores vivenciarem a realidade escolar, refletirem sobre suas práticas e desenvolverem habilidades essenciais para atuarem de forma mais qualificada e comprometida com uma educação transformadora.

Assim, a contextualização da formação de professores de Geografia e a importância da Residência Pedagógica como prática transformadora estão intrinsecamente ligadas à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas, à promoção de uma educação contextualizada e à busca por uma formação docente que esteja alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade.

Um dos principais problemas enfrentados na formação de professores é a desconexão entre teoria e prática, o que muitas vezes dificulta a aplicação

dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica em situações reais de ensino. Além disso, há a falta de espaços formativos que permitam aos futuros professores vivenciarem a realidade escolar e refletirem sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva compreender a importância da Residência Pedagógica na formação de professores de Geografia, destacando as práticas voltadas para a educação contextualizada. Destacamos como objetivos específicos: analisar as experiências vivenciadas pelos Residentes durante a Residência Pedagógica na EECI Álvaro Gaudêncio de Queiroz; investigar como a alternância de saberes e tempos formativos entre universidade e escola contribui para o desenvolvimento da práxis dos educadores.

A importância deste estudo reside na necessidade de compreender como a Residência Pedagógica pode contribuir efetivamente para a formação de professores de Geografia, promovendo uma educação de qualidade, alinhada com as demandas contemporâneas. Ao destacar as práticas pedagógicas adotadas durante a Residência Pedagógica e os impactos gerados na formação acadêmica docente, este estudo poderá fornecer subsídios para aprimorar políticas e programas de formação docente e fortalecer a relação entre teoria e prática no contexto educacional, nos dois espaços onde se dá a formação acadêmica: universidade e escola.

A metodologia adotada neste estudo consiste em uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia de investigação. Foram realizadas observações em sala de aula, análise de materiais didáticos e entrevistas com Residentes e Preceptores por meio do Google Forms. A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2023, na EECI Álvaro Gaudêncio de Queiroz, localizada no município de Campina Grande – PB. As entrevistas realizadas por meio do Google Forms possibilitaram a coleta de dados de forma organizada e sistematizada, facilitando a análise e interpretação das informações obtidas. Além disso, as entrevistas permitiram dar voz aos Residentes e Preceptores, possibilitando que expressassem suas percepções, experiências e sugestões em relação à Residência Pedagógica.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A contextualização da formação de professores de Geografia e a importância da Residência Pedagógica como prática transformadora são temas amplamente discutidos na literatura acadêmica. Autores como Cavalcanti (2002) e Libâneo (2008) destacam a relevância de abordagens pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e promovam uma educação contextualizada.

Cavalcanti (2002) ressalta a importância de uma formação docente que vá além da transmissão de conteúdos, enfatizando a necessidade de os professores compreenderem o contexto social, cultural e político em que estão inseridos. Para o autor, a formação de professores deve ser pautada na reflexão sobre a prática pedagógica e na busca por uma educação que dialogue com a realidade dos alunos.

Por sua vez, Libâneo (2008) destaca a importância da formação continuada dos professores, ressaltando que a prática docente deve ser constantemente repensada e aprimorada. O autor defende a ideia de que a formação de professores deve ser orientada para a construção de uma prática reflexiva, capaz de promover a autonomia dos educadores e a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, a Residência Pedagógica surge como uma oportunidade para os futuros professores vivenciarem a realidade escolar, refletirem sobre suas práticas e desenvolverem habilidades essenciais para atuarem de forma mais qualificada e comprometida com uma educação transformadora. A alternância de saberes e tempos formativos entre universidade e escola, conforme destacado por Cavalcanti (2002) e Libâneo (2008), contribui para o desenvolvimento da práxis dos educadores, possibilitando a ampliação de conhecimentos e a troca de experiências entre Residentes e Preceptores.

Outro aspecto problemático abordado no conteúdo é a necessidade de os professores de Geografia estarem preparados para promover uma educação contextualizada, que dialogue com a realidade dos alunos e aborde questões geográficas contemporâneas de forma crítica e reflexiva. A falta de estratégias pedagógicas eficazes, adequadas e de formação continuada pode comprometer

a capacidade dos professores de estimular o pensamento crítico e a reflexão dos estudantes.

Diante dessas problemáticas, torna-se fundamental repensar os processos de formação de professores de Geografia e investir em programas governamentais, como a Residência Pedagógica, que possam contribuir para a construção de uma educação de qualidade e transformadora.

Historicamente, o processo de formação de professores no Brasil tem passado por diversas transformações ao longo dos anos. Desde as primeiras iniciativas de profissionalização do magistério, no início do século XX, até os modelos mais contemporâneos de formação inicial e continuada, observa-se uma busca constante por aprimoramento e adequação às demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

No contexto específico do ensino de Geografia, a formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação geográfica de qualidade, pois envolve não apenas o domínio dos conteúdos específicos da disciplina, mas também a compreensão das abordagens metodológicas mais adequadas para estimular o interesse dos alunos e promover a aprendizagem significativa.

Outro aspecto a ser ressaltado é a necessidade de ampliar o estudo e a reflexão sobre os conceitos fundamentais da Geografia, como espaço geográfico, lugar, paisagem, região e território, bem como a análise crítica das relações sociedade-natureza e dos processos socioespaciais que configuram o mundo contemporâneo. Nesse contexto, destaca-se a formação continuada de professores visando ao desenvolvimento de novas metodologias e práticas de ensino que possibilitem melhorias no ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Christov (1998, p. 9) destaca:

A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Ainda discutindo a formação continuada, é essencial que os professores desenvolvam habilidades para utilização de recursos didáticos diversificados, promoção da interdisciplinaridade e o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Contudo, é importante reconhecer que ainda existem desafios a serem superados no que diz respeito à formação de professores e ao ensino de Geografia no Brasil. Questões como a precarização das condições de trabalho, a falta de investimento em formação continuada e a desvalorização social da profissão docente representam obstáculos significativos que precisam ser enfrentados.

Diante desses desafios, torna-se necessário promover políticas públicas que valorizem a carreira docente, incentivem a formação inicial e continuada de qualidade e proporcionem condições adequadas de trabalho nas escolas. Além disso, é fundamental investir na atualização curricular dos cursos de formação de professores, incorporando novas abordagens pedagógicas, tecnologias educacionais e debates contemporâneos sobre o ensino de Geografia.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EECI ÁLVARO GAUDÊNCIO DE QUEIROZ

O Programa Residência Pedagógica tem se destacado como uma importante iniciativa para a formação inicial e continuada de professores no Brasil, proporcionando uma experiência prática e imersiva no contexto escolar. Na Escola EECI Álvaro Gaudêncio de Queiroz, esse programa tem sido implementado com êxito, especialmente no âmbito do ensino de Geografia, contribuindo significativamente para a qualificação dos futuros docentes e para a melhoria da qualidade do ensino.

A Residência Pedagógica no Álvaro Gaudêncio de Queiroz é concebida como um espaço de integração entre teoria e prática, onde os estudantes de licenciatura em Geografia têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar sob a supervisão de professores (Preceptores) experientes. Essa vivência permite que os Residentes desenvolvam habilidades pedagógicas, conheçam de perto a realidade da sala de aula e experimentem diferentes estratégias de ensino e aprendizagem.

Na EECI Álvaro Gaudêncio de Queiroz, uma das características mais marcantes do Programa Residência Pedagógica é o seu caráter interdisciplinar. Os Residentes são estimulados a integrar os conteúdos e metodologias da Geografia com outras disciplinas e com a atualidade, promovendo uma abordagem mais contextualizada e significativa do conhecimento a partir de distintas escalas, desde o local ao mundial. Dessa forma, o ensino de Geografia se torna mais dinâmico, interativo e relevante para os alunos, favorecendo a construção de uma visão crítica e integrada do mundo.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

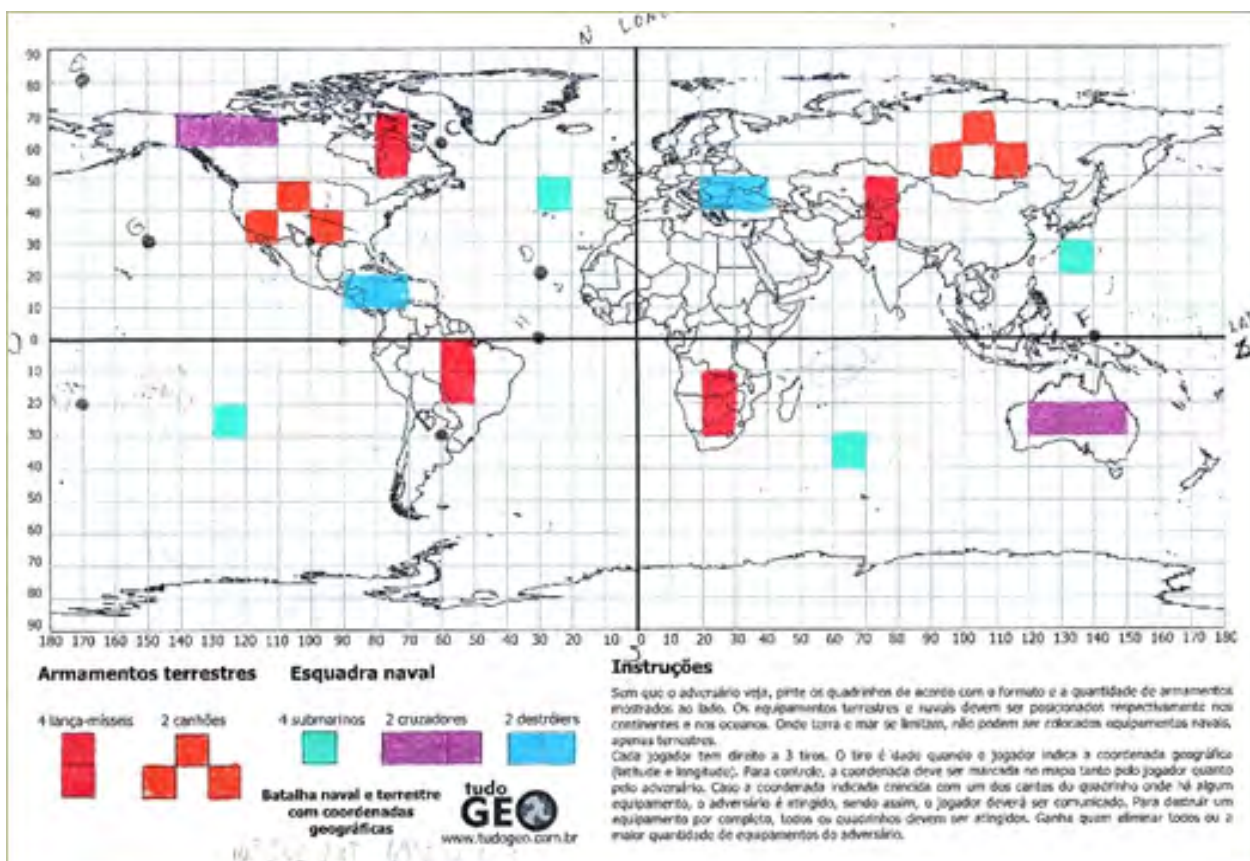
O estudo de caso é uma metodologia amplamente utilizada na pesquisa educacional para investigar fenômenos complexos e compreender as práticas docentes transformadoras. Ao focar em situações específicas e contextualizadas, essa abordagem permite uma análise aprofundada das interações entre professores, alunos, conteúdos e contextos educacionais, fornecendo dados valiosos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

No ensino de Geografia, o estudo de caso pode ser particularmente relevante para explorar como os professores abordam questões socioespaciais, ambientais e culturais em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, vamos destacar alguns recursos didáticos utilizados nas aulas de Geografia da EECI Álvaro Gaudêncio de Queiroz no âmbito do Programa Residência Pedagógica.

BATALHA NAVAL PARA ESTUDO DE COORDENADAS GEOGRAFICAS

No ponto de encontro entre um paralelo e um meridiano, marcados por suas respectivas medidas em graus (latitudes e longitudes), temos uma coordenada geográfica. A coordenada geográfica fornece a localização de qualquer ponto da superfície terrestre. Para o estudo desse conteúdo nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, foi utilizado o jogo Batalha Naval (Figura 1) como recurso didático, contendo uma variedade de benefícios educacionais, especificamente possibilitando o estudo sobre as coordenadas geográficas, estratégias metodológicas, estudos interdisciplinares entre a Geografia e a Matemática, além de promover o trabalho em equipes colaborativas.

Figura 1 – Jogo Batalha Naval desenvolvido na turma do 1º Ano C



Fonte: Souza (2023).

Para a realização dessa atividade, foram desenvolvidas algumas etapas em sala de aula, sendo o primeiro momento destinado ao estudo das coordenadas geográficas de latitude e longitude e, na sequência, foi aplicado o jogo, seguindo os passos que serão descritos a seguir:

1º passo: Formar duplas em sala de aula;

2º passo: Sem que o adversário veja, pintar os quadrinhos de acordo com o formato e a quantidade de armamentos mostrados no mapa. Os equipamentos terrestres e navais devem ser posicionados, respectivamente, nos continentes e nos oceanos.

3º passo: Realizar o duelo. Os estudantes precisavam desenvolver estratégias para identificar padrões e localizar as embarcações por meio das citações das coordenadas geográficas. Cada jogador tinha direito a três tiros. O tiro era dado quando o jogador indicava a coordenada geográfica (latitude e longitude), como, por exemplo: -30° de latitude sul, -70° de longitude oeste.

4º passo: Para destruir um equipamento, bastava acertar uma das coordenadas geográficas dos quadrinhos representados no mapa. Ganha quem eliminar todos ou a maior quantidade de equipamentos do adversário.

O uso do jogo Batalha Naval como recurso didático oferece uma maneira divertida, competitiva e eficaz de ensinar um conteúdo considerado complexo pelos estudantes sobre coordenadas geográficas, exercitando o raciocínio lógico, o trabalho em equipe, oportunizando o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes e promovendo o engajamento dos alunos nas atividades. Outro aspecto a ser destacado é o uso de conhecimentos da Matemática, permitindo um trabalho de integração de saberes e possibilitando novas formas de aprendizagem em sala de aula.

AULA PRÁTICA EXPERIMENTAL SOBRE AGENTES EXTERNOS DO RELEVO

As aulas práticas permitem que os alunos vivenciem de forma concreta os conceitos teóricos, tornando o aprendizado mais significativo. Nesse contexto, foi realizada uma aula prática sobre os agentes externos do relevo terrestre nas turmas do 1º ano do Ensino Médio (Figura 2), com o uso de materiais recicláveis para simular a erosão provocada pela chuva em diferentes tipos de solos e na ausência de cobertura vegetal. Isso tornou essa aula prática ainda mais importante e educativa, tendo em vista que houve uma maior interação e participação dos estudantes na atividade desempenhada.

Figura 2 – Aula prática sobre agentes externos do relevo terrestre no 1º Ano A



Fonte: Souza (2023).

Na aula prática, além dos conteúdos da Geografia, foram abordados conceitos de geologia e ecologia, mostrando como essas disciplinas estão interligadas, e discutidas as questões ambientais envolvendo os efeitos da erosão em solos desprotegidos, especialmente em regiões de clima semiárido brasileiro. Nesse sentido, os alunos são sensibilizados para a importância da conservação do meio ambiente, com destaque para a cobertura vegetal em áreas de encostas e próximas ao leito dos rios, nas regiões semiáridas do Brasil.

USO DE ÓCULOS 3D DE REALIDADE VIRTUAL PARA ESTUDAR O CONCEITO GEOGRÁFICO DE PAISAGEM

A utilização de recursos didáticos no ensino de Geografia desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem significativa e na construção de conhecimento pelos alunos. Ao proporcionar experiências práticas e interativas, essas abordagens pedagógicas estimulam o envolvimento dos estudantes, favorecendo a reflexão crítica e a compreensão dos conceitos geográficos, como é o caso do conceito de paisagem.

A paisagem é um dos conceitos-chave da Geografia, envolvendo a interação complexa entre elementos naturais e humanos em um determinado espaço geográfico. Compreender a paisagem vai além da simples observação visual, requerendo uma análise multidimensional que considere aspectos sensoriais, culturais, sociais e ambientais. Nesse contexto, o conceito geográfico de paisagem foi abordado em sala de aula com a utilização de óculos 3D de realidade virtual (Figura 3), sendo uma atividade prática na qual os estudantes puderam observar a paisagem de outra perspectiva, analisando seus aspectos naturais e artificiais, bem como as questões socioeconômicas presentes na paisagem.

Figura 3 – Utilização de óculos 3D para estudo do conceito de paisagem com turmas dos 1º Anos B e C



Fonte: Marcelino (2023).

Para melhorar a compreensão do conceito de paisagem, o uso de óculos 3D de realidade virtual foi acompanhado da experiência utilizando os outros sentidos, o olfato, o paladar e o tato, para tentar adivinhar objetos e alimentos, bem como da realização de uma análise auditiva da paisagem. Essa abordagem sensorial proporciona uma experiência imersiva e enriquecedora, permitindo que os alunos explorem a diversidade de elementos que compõem uma paisagem e percebam sua complexidade além da dimensão visual.

Nesse contexto, de acordo com Santos (2008, p. 65), “a paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério”. Por meio da leitura e interpretação da paisagem, os alunos conseguem compreender melhor os elementos que a compõem ao seu redor e analisá-los do ponto de vista crítico e reflexivo.

Ao tentar identificar objetos e alimentos apenas pelos sentidos do olfato, paladar e tato, os alunos são desafiados a perceber como diferentes elementos da paisagem podem ser reconhecidos por meio de diferentes estímulos sensoriais. Essa atividade promove uma reflexão sobre a diversidade de experiências sensoriais humanas e como essas experiências influenciam nossa percepção e interpretação do ambiente ao nosso redor.

Além disso, a análise auditiva de uma paisagem por meio de audiodescrição oferece aos alunos a oportunidade de explorar como a paisagem pode ser percebida por meio de outros sentidos, como a audição. Ao descrever os sons característicos de uma determinada paisagem geográfica, os alunos são desafiados a reconhecer padrões sonoros e associá-los a elementos específicos do ambiente, enriquecendo assim sua compreensão da paisagem como um todo.

É importante ressaltar que essas atividades práticas devem ser complementadas por uma discussão teórica prévia sobre o conceito de paisagem na sala de aula. Esse embasamento teórico fornece aos alunos os fundamentos necessários para interpretar suas experiências sensoriais e integrar essas percepções em um contexto conceitual mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das observações em sala de aula, foi possível acompanhar de perto as práticas pedagógicas, as interações em sala de aula e as estratégias utilizadas, o que proporcionou uma compreensão mais ampla e detalhada dos desafios e das potencialidades da formação docente. A análise de materiais didáticos também se mostrou relevante, pois permitiu identificar como os conteúdos de Geografia eram abordados e trabalhados em sala de aula, bem como a adequação desses conteúdos às necessidades e realidades dos estudantes.

A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas, a promoção da contextualização do ensino e a busca por uma formação docente mais qualificada e comprometida são desafios que devem ser enfrentados e superados no contexto educacional atual. Nessa perspectiva, a pesquisa evidenciou como estratégias pedagógicas eficazes, como a problematização e contextualização de questões geográficas, bem como o uso de recursos didáticos, podem contribuir para o ensino de Geografia no Ensino Médio e para o desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes.

Portanto, a Residência Pedagógica se apresenta como um espaço privilegiado, permitindo aos residentes experimentar novas metodologias, estratégias e recursos didáticos que possam enriquecer sua prática futura. A possibilidade de vivenciar o cotidiano escolar, refletir sobre as práticas educativas e compartilhar experiências com os preceptores contribui significativamente para a formação integral dos futuros professores de Geografia.

Considera-se, portanto, que a Residência Pedagógica contribui para estreitar os laços entre a universidade e a escola, promovendo uma maior integração entre teoria e prática, entre academia e campo profissional. Essa integração é fundamental para a construção de saberes mais contextualizados, críticos e atualizados, que possam atender às demandas de uma educação de qualidade e comprometida com a formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. Z. **Geografia e práticas de ensino**. Campinas: Papirus, 2002.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAN, J. M.. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Papyrus Editora. 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed Editora. 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2017.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: EDUSP, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. São Paulo: Vozes, 1991.

CAPÍTULO 31

A PEDAGOGIA DO CONCEITO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Geovandson da Silva Monteiro

Arthur Martins Bezerra

Paula Camila Aguiar Barbosa

Antonio Gomes da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-V

Resumo: Este artigo destaca a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores/as, com foco na experiência do curso de licenciatura em Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O projeto PIBID de Filosofia busca integrar teoria e prática no ensino de Filosofia em escolas públicas da Paraíba, utilizando a Pedagogia do Conceito proposta por Silvio Gallo. A pesquisa-ação é adotada como metodologia, visando ao aprimoramento contínuo da prática pedagógica. A Pedagogia do Conceito, inspirada em Deleuze e Guattari, propõe “quatro passos didáticos” – sensibilização, investigação, problematização e conceituação – para transformar a sala de aula em uma oficina de pensamento. Nosso trabalho visa à aplicação prática desses passos em duas aulas sobre os princípios filosóficos da democracia, destacando a criação e ressignificação ativa de conceitos pelos alunos. Ao propor uma aplicação das ideias de Silvio Gallo, temos como finalidade investigar se estas ideias são aplicáveis na realidade em sala de aula. A abordagem da Pedagogia do Conceito transcende a transmissão de conhecimento, convidando os estudantes a serem coautores de suas compreensões filosóficas, promovendo uma experiência reflexiva e transformadora na sala de aula. Assim, pode-se destacar que as aulas tradicionais não condizem com a realidade do ensino de Filosofia como propusemos. Ao propor uma aplicação pedagógica e didática a partir da própria atividade filosófica, propusemos estas duas aulas utilizando-se da Pedagogia do Conceito. Aulas essas a serem desenvolvidas nas aulas de Filosofia do primeiro bimestre, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Félix Araújo, localizada na cidade de Campina Grande-PB.

Palavras-chave: Ensino; Filosofia; Didática; Aprendizagem; Conceito.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores/as é o objetivo central do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tal programa é gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que, por sua vez, é um órgão ligado ao Ministério da Educação do Governo Federal. Este programa é desenvolvido em todo o Brasil em conjunto com as universidades públicas e privadas.

Portanto, este trabalho é fruto da formação inicial de discentes do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, este projeto PIBID conta com 1 (um) coordenador, 2 (dois) supervisores, 17 (dezesete) alunos bolsistas e 1 (uma) aluna voluntária. As atividades do projeto foram iniciadas no ano de 2022 e se estenderão até o ano de 2024. Atualmente, nossas atividades são desenvolvidas em conjunto com duas escolas da rede pública de ensino da Paraíba. São elas: ECI Félix Araújo e a ECIT Severino Cabral, ambas localizadas na cidade de Campina Grande.

É a partir desse programa que este trabalho surge, buscando aproximações teóricas e práticas para a formação inicial de alunos e alunas do curso de licenciatura em Filosofia da UFCG. Assim, o foco central do projeto PIBID de Filosofia é adentrar na prática do ensino de Filosofia nas escolas, sem esquecer-se dos aspectos teóricos que envolvem essa prática.

No decorrer do curso de licenciatura, os discentes são imersos nas densas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem. No caso da Filosofia, não é diferente. Os discentes do curso de licenciatura em Filosofia percorrem um longo e exitoso caminho teórico do ensino de Filosofia. Contudo, o projeto PIBID de Filosofia da UFCG tem como objetivo desenvolver, de modo intenso, uma prática de ensino de Filosofia que transcenda o mero aspecto teórico. Assim, este trabalho, através da pesquisa-ação, a partir das ideias de David Tripp (2005), pretende fazer com que a teoria e a prática estejam entrelaçadas. Tal modelo de pesquisa pretende repensar e investigar uma determinada prática para que ela seja constantemente aprimorada, neste caso, o ensino de Filosofia.

Além disso, a pesquisa-ação faz com que o pesquisador seja um agente ativo, em que pesquisador e participante produzam o aprimoramento de uma prática.

Tendo traçado os caminhos metodológicos que este trabalho percorre, o nosso objetivo é fazer com que uma prática de ensino de Filosofia seja desenvolvida em sala de aula. Para tanto, é necessário determinar uma pedagogia específica que aponte as diretrizes que o ensino de Filosofia possui. Assim, escolhemos fundamentar nossa pesquisa utilizando a Pedagogia do Conceito. Essa pedagogia é desenvolvida pelo filósofo brasileiro Silvio Gallo, em sua obra *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*, utilizando-se das ideias dos filósofos franceses Deleuze e Guattari, de que a tarefa da Filosofia é a criação de conceitos.

A Pedagogia do Conceito propõe uma intervenção prática da Filosofia em sala de aula a partir de “quatro passos didáticos”. Esses passos consistem no planejamento das aulas a partir de quatro fases. Primeiro, é a fase da sensibilização. Percebe-se que a grande maioria dos alunos não demonstra interesse nas aulas de Filosofia. Então, a sensibilização é o ato de prender a atenção e o foco dos estudantes ao tema da aula. Isso é possível quando o/a professor/a prepara uma intervenção lúdica, seja com músicas, dança ou qualquer outra coisa. O que importa é fazer do problema filosófico um problema de todos.

O segundo passo é a investigação. Ao prender a atenção e o interesse dos alunos, o/a professor/a faz com que os alunos possam fazer perguntas. Aqui, não importa se essas perguntas vieram do senso comum, mas que enfatizem a aspiração do saber. Este é o primeiro passo do filósofo.

O terceiro passo é a problematização. Trata-se de buscar soluções para problemas que foram criados a partir das perguntas feitas na fase anterior.

O último passo é a conceituação. Os/as alunos/as, ao serem imersos no tema do conceito, ao investigarem e ao buscarem respostas aos problemas que surgiram, podem agora chegar a entender o conceito ou os conceitos. Isso se dá por meio de um processo filosófico de busca pelo conceito e, de modo geral, por ressignificação. Sabendo o que é a Pedagogia do Conceito, é fundamental compreender que toda e qualquer pedagogia de ensino de Filosofia aponta para uma conceituação direta da Filosofia. No caso da Pedagogia do Conceito, não

é diferente: ela está diretamente relacionada com a conceituação da Filosofia. Como já dito anteriormente, Silvio Gallo, ao pensar a Pedagogia do Conceito, apropriou-se das ideias de Deleuze e Guattari. Segundo esses filósofos, a Filosofia é “arte de criar conceitos”. Assim, a atividade da Filosofia é sempre criar conceitos. Mas como isso é possível em sala de aula?

Aspis e Gallo (2009) descrevem em que perspectiva de Filosofia a Pedagogia do Conceito se fundamenta. Segundo os autores, “nossa proposta consiste em um ensino de Filosofia em que cada estudante tenha a possibilidade de experimentação do pensamento filosófico” (Aspis; Gallo, 2009, p. 61). Mas como é possível a “experimentação do pensamento filosófico” em sala de aula?

Um aspecto importante é levantado por Deleuze e Guattari (1992). Para eles, todo conceito remete a um problema. Então, o conceito é uma resposta a problemas que nos são apresentados ou que criamos para entender a realidade. Logo, o meio pelo qual adentramos nos conceitos tratados em sala de aula é direcionar nosso pensamento às questões que os remetem. Assim, proporcionar aos alunos de Filosofia a oportunidade de criar problemas e reinterpretar problemas antigos torna possível a criação de conceitos em sala de aula.

É com o intuito de transformar todos esses aspectos teóricos em uma prática didática e pedagógica sobre o ensino de Filosofia que enxergamos que a Pedagogia do Conceito possibilita o filosofar em sala de aula. Isso porque, ao planejar aulas de Filosofia pautadas nos “passos didáticos” propostos por Silvio Gallo, é possível fazer da aula de Filosofia um espaço para o filosofar. Para tanto, propomos um planejamento de duas aulas a partir da Pedagogia do Conceito. Na primeira aula, almeja-se mergulhar nos alicerces teóricos, utilizando o documentário *Democracia em Vertigem* como portal para a sensibilização e reflexão inicial sobre os princípios filosóficos fundamentais que sustentam a democracia. Na segunda aula, mesmo com apenas uma hora, buscamos aprofundar a construção ativa do pensamento democrático, em que os alunos são conduzidos por uma experiência intensiva de sensibilização recorrente, diálogo crítico, investigação histórica e, por fim, a criação ativa de conceitos. Ambas as aulas convergem para a transformação da sala de aula em uma oficina de pensamento, onde a Pedagogia do Conceito não apenas ensina, mas convida

os estudantes a se tornarem coautores ativos na construção e ressignificação dos conceitos democráticos, transcendendo os limites do conhecimento estático para uma jornada filosófica dinâmica e reflexiva.

EM BUSCA DE UMA PRÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Nossa pesquisa pretende traduzir uma ideia teórica de ensino de Filosofia em uma prática efetiva de ensino. Para tanto, buscamos desenvolver este trabalho a partir da pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa, como propõe David Tripp (2005), faz com que determinada prática seja repensada e aprimorada por meio da investigação constante. No caso da educação, a pesquisa-ação é uma ferramenta que possibilita uma estratégia de aprimoramento de práticas de ensino adotadas em sala de aula. Na construção desta pesquisa, pensamos como Tripp (2005, p. 450), ao pretender que: “não apenas se compreenda a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganhe uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora, de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão”.

O método da pesquisa-ação busca promover a investigação de uma ação. Neste trabalho, pretende-se construir uma ação efetiva. Tal ação refere-se ao aprimoramento da prática do ensino de Filosofia em sala de aula. Para tanto, propomos desenvolver aulas de Filosofia a partir da Pedagogia do Conceito. Por meio da pesquisa-ação, torna-se possível que essa pedagogia se traduza em uma prática efetiva, buscando, assim, aprimoramentos constantes a partir dos desafios que surgem de sua aplicação.

O filósofo e escritor brasileiro Silvio Gallo, na obra *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*, apropria-se das ideias dos filósofos franceses Deleuze e Guattari, os quais definem a Filosofia como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 8).

É a partir dessa ideia de Filosofia que surge a Pedagogia do Conceito, em que a Filosofia é aquela ciência que tem a capacidade de criar conceitos.

Então surge a pergunta: o que é o conceito? Como já explorado, a filosofia tem como produto o conceito e este responde, de maneira não conclusi-

va, a um problema ou problemas. Ainda, o conceito não é um todo homogêneo; pelo contrário, frequentemente percebemos que, no âmago do conceito, encontram-se outros conceitos que interagem entre si.

Um aspecto importante é que o conceito deve ser construído, e, nessa construção, há marcas deixadas por aquele que percorre este caminho, qual seja o do conceito; tais marcas configuram-se na identidade do filósofo. A pedagogia do conceito faz com que essas marcas possam existir, proporcionando um ensino dialético e não estático. Assim, é possível fazer da aula de filosofia um espaço para a criação, aspecto fundamental desta pedagogia. Diz-nos Gallo: “Ora, se os conceitos não são dados, mas são criados, é possível se desvendarem as regras, os processos, os caminhos de criação dos conceitos; é possível – e é necessária – uma pedagogia do conceito, isto é, um aprendizado em torno do ato criativo do conceito” (Gallo, 2012, p. 95).

AULA DE FILOSOFIA COMO LABORATÓRIO DE CONCEITOS: UMA JORNADA EM QUATRO PASSOS

A pedagogia do conceito propõe uma desconstrução dos paradigmas tradicionais que permeiam as aulas de filosofia. Em vez de adotar a abordagem clássica de transmissão de conhecimento, a sala de aula é transformada em uma “oficina de conceitos”, um espaço dinâmico no qual os alunos desempenham um papel ativo na construção do saber filosófico.

Assim, ao desenvolver uma prática efetiva de ensino de filosofia, pensamos, como Aspis e Gallo (2009, p. 61), que “[...] nossa proposta consiste em um ensino de filosofia em que cada estudante tenha a possibilidade de experimentação do pensamento filosófico”. Não se separa a atividade filosófica do ato de ensinar filosofia. Então, surge a pergunta: é possível a criação de conceito em sala de aula? Esta pergunta é primordial, pois tomamos o ensino de filosofia como um filosofar.

O ato de filosofar em sala de aula encontra-se entre a possibilidade de criação e de resignificação. De criação, na medida em que os alunos possam ser filósofos(as). De resignificação, pois, a partir da pedagogia do conceito, os alunos reinterpretem, com problemas próprios, os conceitos que são apresenta-

dos e estudados. Assim, segundo a professora Paula Camila Aguiar, em sua dissertação de mestrado intitulada *A Criação como Ressignificação de Conceitos: por uma aprendizagem significativa da filosofia*, afirma que: “O que almejamos alcançar é que nossos estudantes mudem suas percepções sobre os problemas que já lhes são familiares”. Logo, não entendemos o ensino de filosofia somente como criação de conceitos, mas consideramos que a ressignificação faz com que os alunos dominem o conceito, sem criá-los, e sim, ressignificando-os.

A pedagogia do conceito propõe uma mudança paradigmática na abordagem educacional, especialmente na filosofia. Ao enfatizar a construção ativa de conceitos, transformará a sala de aula em uma oficina de pensamento, onde os alunos não serão apenas receptores passivos de conhecimento, mas coautores de suas próprias compreensões filosóficas. O filósofo argentino Alejandro Cerletti (2009, p. 19) afirma que: “Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto na prática filosófica como no do ensino de filosofia”.

Essa abordagem transcende a mera transmissão de informações, convidando os estudantes a participarem da criação e ressignificação de conceitos, instigando a reflexão crítica e a conexão emocional com os temas. Ao adotar a pedagogia do conceito na exploração dos limites do conceito de democracia, almejaremos não apenas informar, mas incitar uma jornada filosófica ativa e transformadora. A sala de aula, sob essa perspectiva, se tornará um espaço dinâmico de construção de significados, moldando mentes críticas e reflexivas para os desafios da democracia contemporânea.

E isto só é possível através dos “quatro passos didáticos” desenvolvidos por Gallo. Vejamos:

PASSO 1: SENSIBILIZAÇÃO – A ESTÉTICA DO DESPERTAR FILOSÓFICO

Longe de ser um prelúdio meramente formal, a sensibilização inaugura a jornada com uma imersão emocional profunda. Propõe-se uma abordagem que transcende o convencional, valendo-se de peças artísticas como música, poesia, quadros ou filmes. Essa escolha não é arbitrária; visa criar uma cone-

xão emotiva e visceral entre os estudantes e o tema em foco, estimulando não apenas a mente, mas também a sensibilidade filosófica.

A sensibilização, assim concebida, é uma invocação da musa que incita os estudantes a vivenciarem o problema filosófico, a internalizá-lo, fazendo com que o tema não seja apenas entendido intelectualmente, mas sentido profundamente. Pois, segundo Gallo (2012, p. 96), “para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles”. Assim, o que se procura com esse primeiro passo é estimular a atenção e o foco dos estudantes para o problema filosófico.

PASSO 2: PROBLEMATIZAÇÃO – A DIALÉTICA DO QUESTIONAMENTO

Na jornada do pensamento filosófico, a problematização surge como o segundo passo, instigando os alunos a transcenderem a superfície dos temas. Aqui, abandonamos a passividade do mero espectador e adentramos o domínio ativo do questionamento e da interrogação.

A problematização não se limita a estimular o pensamento crítico; ela é uma prática deliberada de desafiar certezas prontas, questionar opiniões dadas e promover discussões que explorem os múltiplos aspectos do tema. É um convite ao exercício do pensamento crítico, um treinamento para a mente que aprende a duvidar e a buscar diferentes perspectivas.

PASSO 3: INVESTIGAÇÃO – A FILOSOFIA COMO ARQUEOLOGIA DO CONCEITO

A investigação, terceiro passo desta jornada filosófica, não se limita a um exercício acadêmico, mas é uma exploração ativa pelos caminhos conceituais na história da filosofia. Os estudantes não são meros observadores; são guiados a investigar como filósofos do passado enfrentaram problemas análogos.

Para Gallo (2012, p. 97), “trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema”. Aqui é o momento de buscar a história do conceito e do problema que lhe deu origem; é entender a história do conceito para que possamos recriá-lo e adaptá-lo a outros problemas que surgem.

Nessa etapa, a história da filosofia não é encarada como um mero registro cronológico, mas como uma fonte rica de ferramentas conceituais para pensar os desafios contemporâneos. A história é revisitada com um propósito específico, orientada pela necessidade de abordar o problema em foco.

PASSO 4: CONCEITUAÇÃO – A ALQUIMIA FILOSÓFICA DA CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO

No ápice desta jornada, a conceituação não é meramente uma conclusão, mas uma alquimia filosófica, onde os alunos se tornam artífices ativos na criação de conceitos. Inspirados por filósofos como Deleuze e Guattari, compreendemos que a criação de conceitos não é um ato isolado, mas um processo que se alimenta da história da filosofia.

Na investigação, é o momento em que revisamos todos os resultados dos passos anteriores e apresentamos os conceitos que se relacionam com o problema em questão. Isso é possível ao deslocar conceitos históricos para o contexto contemporâneo e, se necessário, criar conceitos próprios. Essa etapa não é uma tarefa árdua no vácuo; é um ato de recriação a partir dos elementos fornecidos pela história da filosofia.

Portanto, a pedagogia do conceito, como uma jornada em quatro atos, não apenas guia os estudantes na compreensão, mas os conduz a uma participação ativa no processo de criação e recriação de conceitos filosóficos, transformando as aulas de filosofia em verdadeiros laboratórios de pensamento profundo e reflexivo.

PLANO PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO: CONDUZINDO A SALA DE AULA COM A PEDAGOGIA DO CONCEITO

Nesta primeira aula, mergulhamos nos alicerces teóricos que sustentam a democracia, não apenas como um sistema político, mas como uma construção filosófica complexa. Inspirados na pedagogia do conceito, abordamos a democracia não como uma entidade estática, mas como um conceito em constante evolução. A escolha do documentário visa sensibilizar os alunos

para as nuances emocionais e complexidades que envolvem o tema, despertando o senso crítico dos alunos e evidenciando a necessidade de discussão em torno dos conceitos tratados.

Nosso objetivo com esta primeira aula é abordar os dois primeiros “passos didáticos” propostos por Silvio Gallo. Na construção da sensibilização, utilizamos o documentário “Quem me Representa”, veiculado no canal TV Senado do YouTube, e a música intitulada “Liberdade, liberdade, abre as asas para nós”, como descreve o quadro a seguir.

Quadro 1 – Aula 1: Os pilares filosóficos da democracia

PASSOS DIDÁTICOS	DESCRIÇÃO	RECURSOS	TEMPO ESTIMADO
Sensibilização	Exibição do documentário “Quem me Representa”, veiculado no canal TV Senado do YouTube. O documentário, dirigido por Jimi Figueiredo, produzido por Renata Gonzaga e captado por Ricardo Movits, é uma produção especial em comemoração aos 25 anos da TV Senado. E, por último, a canção “Liberdade, liberdade, abre as asas para nós”. Esta canção é um samba composto por Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Vicentinho e Jurandir para o carnaval de 1989.	Projektor, tela, equipamento de exibição.	25 min.
Reflexão Inicial	Diálogo sobre as impressões iniciais e emocionais do documentário.	Quadro branco, marcadores.	10 min.
Conceitos Fundamentais	Breve apresentação teórica sobre os princípios filosóficos da democracia e apresentação de uma pesquisa a ser realizada pelos alunos.	Material didático, quadro branco.	15 min.

Fonte: Autores (2023).

Seguindo os “passos didáticos” propostos por Silvio Gallo, adentramos na segunda aula. Agora, aprofundamos a construção ativa do pensamento democrático, a partir da observação das duas últimas etapas dos passos didáticos. De modo geral, essas duas últimas etapas possibilitam que o diálogo crítico e a investigação histórica estimulem a reflexão e a análise, essenciais para a abor-

dagem ativa proposta pela Pedagogia do Conceito. A criação de conceitos permitirá aos alunos não apenas entender a democracia, mas participar ativamente de sua resignificação e evolução. Veja o quadro a seguir:

Quadro 2 – Aula 2: Abordando os conceitos – Democracia, Política e Liberdade

PASSOS DIDÁTICOS	DESCRIÇÃO	RECURSOS	TEMPO ESTIMADO
Investigação	Neste primeiro momento da aula adentramos no terceiro ‘passo didático’ proposto por Silvio Gallo. Na investigação, procura-se evidenciar uma pesquisa elaborada pelos alunos. Tal pesquisa tem como objetivo buscar os significados dos conceitos tratados na aula anterior (13/03/2024), como também evidenciar os pontos de vistas dos alunos, comparando-os com a pesquisa que eles realizaram. Assim, pode-se caracterizar os conceitos tratados e evidenciá-los de maneira mais clara. A pesquisa, por sua vez, consiste em uma investigação dos conceitos: Democracia; Política; Liberdade. Primeiro, os alunos devem pesquisar o que alguns filósofos, escritores e pensadores afirmam sobre estes conceitos. Segundo, os alunos devem evidenciar, de modo intuitivo, o que eles próprios entendem os conceitos de Democracia; Política; Liberdade.	Leitura das pesquisas realizadas pelos alunos; quadro branco e marcadores.	25 min.
Conceituação	Neste último momento da aula, adentramos no quarto e último ‘passo didático’ proposto por Silvio Gallo. Após caracterizar e evidenciar as ideias do senso comum dos alunos com o tema da aula (Democracia; Política; Liberdade.), chega-se no momento de sintetizar e conceituar o tema. O objetivo é fazer nexos com as pesquisas dos alunos, as opiniões de cada estudante e os próprios conceitos tratados em sala.	Texto auxiliar ao livro didático; quadro branco e marcadores.	25 min.

Fonte: Autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, nosso principal objetivo com este trabalho é desenvolver as bases teóricas e práticas do ensino de Filosofia, pois este é o objetivo geral do nosso projeto PIBID de Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande. Portanto, apresentamos as bases em que o ensino de Filosofia está constituído e abordamos uma metodologia específica de ensino que se aproprie dessas bases. Para tanto, propomos a “Pedagogia do Conceito”, desenvolvida por Silvio Gallo, como ferramenta para a realização dos aportes teóricos do ensino de Filosofia. Isso porque entendemos que, através de seus quatro passos didáticos, é possível promover um ensino de Filosofia crítico, construtivo e filosófico nas salas de aula.

Com essa pretensão de traduzir uma ideia teórica de ensino de Filosofia em uma prática efetiva de ensino, buscamos desenvolver este trabalho a partir da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa, como pensa David Tripp (2005), faz com que determinada prática seja repensada e aprimorada por meio da investigação constante, a qual, por sua vez, também se configura como nosso objetivo.

Ainda é importante destacar que não trazemos, neste trabalho, uma descrição das experiências dessas aulas. Nossa justificativa é de que não houve tempo hábil para a realização dessas aulas antes da realização do II Encontro PIBID/RP/Cajazeiras/2024. Logo, aos leitores deste trabalho, ressaltamos que nossa proposta é apresentar um ensaio para a realização de aulas de Filosofia que sigam os pressupostos do ensino de Filosofia. Assim, apresentamos apenas, de maneira geral, uma proposta de “sequência didática” que englobe esses pressupostos, não sendo nosso principal objetivo apresentar em muitos detalhes a realização dessas aulas.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia:** Uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

SALES, Paula Camila Aguiar Barbosa. **A criação como ressignificação de conceitos:** por uma aprendizagem significativa da filosofia. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – UFCG, Campina Grande, 2019.

CAPÍTULO 32

OFICINAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Yanna Maria Pacheco Gonzaga

Vanessa Rayanna Silva Roseno

Nicaele Maciel Batista

Alisson Lima da Silva

Josefa Denise Farias

Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-W

Resumo: A diversificação do ensino é uma estratégia relevante para melhorar tanto a assimilação dos conteúdos quanto a construção de pensamento crítico e criativo acerca dos temas trabalhados, pois permite formas de estímulo para além das habilidades cognitivas e desafia os estudantes de maneiras variadas. Nesse sentido, entendemos, com Moita e Andrade (2006), que as oficinas pedagógicas como recurso a ser valorizado, pois elas têm por fundamento a produção coletiva e foco não só no produto, como no processo de construção do conhecimento. No caso da educação antirracista, a diversificação pode ser um caminho para a sensibilização e para o estímulo ao engajamento político dos estudantes. É assim que Silveira e Moura (2015) trazem a proposta de oficinas pedagógicas como uma forma de construção do conhecimento em Direitos Humanos, em que nos apoiamos na construção de nossa intervenção. Partindo da problemática dos jovens incorporarem as práticas de ensino, as autoras pensaram nesta alternativa a fim de superarem as aulas conceituais da disciplina de Sociologia. Dessa maneira, argumentam, é possível realizar uma melhor aplicabilidade e compreensão a partir da interdisciplinaridade (Silveira; Moura, 2015). A partir dessa perspectiva, o PIBID Ciências Sociais (UFCG/CDSA) organizou-se em conjunto para a realização de oficinas pedagógicas voltadas para o Dia da Consciência Negra em duas escolas do Cariri Ocidental Paraibano. Os 17 pibidianos foram divididos em grupos para a realização de cinco oficinas distintas. Neste trabalho, faremos o relato de experiência de três delas:

oratória para o debate político (Audiência Pública), Fanzine e Lambe-Lambe. Abordaremos o planejamento de cada uma, os encontros para testar a dinâmica e, por fim, a execução da atividade, identificando desafios enfrentados, as expectativas estabelecidas e os tantos aprendizados em nossa formação docente.

Palavras-chave: Diversificação do ensino; Ensino de sociologia; Antirracismo; Oficinas pedagógicas; PIBID.

INTRODUÇÃO

Adotar mecanismos metodológicos para a prática do processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância para dinamizar o conteúdo a ser trabalhado em classe com os estudantes, pois nem sempre a teoria consegue ser incorporada com tanta facilidade e entusiasmo por eles. Nesse sentido, realizar exercícios de diversificação do ensino pode melhorar tanto a assimilação do assunto de forma mais aprofundada quanto a produção de pensamento crítico e criativo acerca do tema.

Moita e Andrade (2006) entendem as oficinas pedagógicas como sendo uma atividade que tem por fundamento a produção coletiva, e que, por isso, “o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento”, ou seja, nas trocas que elas proporcionam com o desenvolver de suas respectivas etapas de elaboração. Assim como nós, acreditam que essa ferramenta é indispensável para provocar a rede pública de ensino a pensar coletivamente e de forma crítica, além de afirmar também sua relevância quando aliada a “uma educação para a transformação de situações e relações injustas e desiguais” (Moita; Andrade, 2006, p. 5-6).

A partir dessa perspectiva, o PIBID Ciências Sociais (UFCG/CDSA) organizou-se em conjunto para a realização de oficinas pedagógicas em relação ao Dia da Consciência Negra. Elas foram ofertadas na ECIT Francisco de Assis Gonzaga, localizada no município da Prata-PB, e na ECIT José Leite de Souza, localizada no município de Monteiro-PB. Os pibidianos (17) foram divididos em cinco (5) grupos, quatro (4) deles com três (3) integrantes

e um (1) com quatro (4) integrantes. As oficinas foram, respectivamente: Audiência Pública, Fanzine, Fotografia, Lambe-Lambe e Teatro, todas com suas especificidades e objetivos distintos.

Ademais, o intuito principal e geral era o de proporcionar, por meio das novas ferramentas de expressão e participação política apresentadas, reflexões e diálogos acerca da diversidade étnico-racial e da luta do movimento negro, fazendo-os vivenciar uma experiência de produção autoral e, simultaneamente, coletiva sobre um tema que diz respeito ao campo social/estrutural das relações. Além disso, conceder a socialização das produções, estimulando, assim, a curiosidade e o senso crítico dos demais alunos da escola, e promover outras formas de comunicação no ambiente escolar para fomentar a educação antirracista.

As experiências aqui relatadas serão de três (3) das cinco (5) oficinas citadas anteriormente. São elas: Audiência Pública, Fanzine e Lambe-Lambe. Falaremos de suas fases de construção, desde a elaboração do planejamento individual de cada uma, encontros para testar, avaliar e melhorar os planos de aula, até como se deu a execução da atividade, quais foram os desafios enfrentados, as expectativas estabelecidas e os tantos aprendizados apreendidos durante todo o processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Seguindo o prisma de uma educação antirracista, Pires (2018) busca retratar as contribuições trazidas pelo ensino de Sociologia atrelado ao tema, visando superar os desafios que o permeiam, buscando, dessa forma, refletir sobre as possibilidades das práticas pedagógicas denominadas de decoloniais “para a construção positiva de identidade e subjetividade negra”.

Ao longo do trabalho, o autor desenvolve um breve histórico sobre como se dá a desigualdade racial no Brasil, fundamentando-se principalmente em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014, levantando informações que explicitam o racismo existente na sociedade brasileira, como o índice de escolaridade, pobreza, maternidade precoce, violência, dentre outros, evidenciando, assim, a contradição existente no discurso da “democra-

cia racial”, que corrobora para a minimização da gravidade do racismo. Com isso, Pires (2018) expõe questionamentos e reflexões como: “como o ensino de Sociologia pode contribuir com uma educação antirracista?”, “como é possível construir uma identidade negra positiva se as representações sociais são negativas e pejorativas?”, dividindo a pesquisa em três momentos: “1) Os reflexos do racismo na cultura escolar brasileira; 2) Possibilidades para uma prática pedagógica decolonial; e 3) Contribuições do ensino de Sociologia para uma educação antirracista” (Pires, 2018, p. 10).

Ao abordar a possibilidade de uma prática pedagógica decolonial, o autor vislumbra o fortalecimento da luta pela igualdade racial, bem como seus reflexos na educação, por meio da Lei e Diretrizes Curriculares Nacionais (LDCN), que culminaram na obrigatoriedade de as escolas inserirem “em seus currículos e práticas pedagógicas conteúdos, temas e atividades orientadas pelos princípios de uma educação antirracista...” (Pires, 2018, p. 13), a fim de proporcionar uma educação que crie condições de superação das práticas de discriminação e preconceito racial no espaço escolar.

Para isso, Pires (2018) traça na Sociologia e em seu ensino “contribuições desta para criação de práticas decoloniais, não apenas no que se refere às didáticas de ensino, como também contribuindo para uma reflexão interdisciplinar.” Visto ainda que, no bojo das orientações aos Parâmetros Curriculares, há a distinção de três campos onde a Sociologia se propõe a desenvolver suas competências: representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural. E que, apesar de uma pedagogia internalizada de valores coloniais e eurocêntricos, o autor vislumbra a Sociologia como capaz de levar essa discussão como um elemento “inter” desse processo ao “promover um diálogo que seja integrado às demais áreas do currículo, promovendo um debate contextualizado com temáticas antirracistas e identitárias que promovam a geração de uma consciência transformadora” (Pires, 2018, p. 16).

O autor ainda ressalta a importância de o professor ir além dos PCN's, e que isso é um desafio que engloba todas as áreas de ensino, nas quais se nota o despreparo dos professores na aplicação de conteúdos de matriz afro e de temáticas acerca do combate ao racismo cultural e à violência simbólica, e que esses

assuntos ainda acabam sendo tratados de maneira dissimulada pelos professores. Por fim, Pires (2018) salienta a possibilidade de o professor de Sociologia utilizar vários meios para propor uma reflexão sobre as práticas culturais excludentes, “refletindo as práticas diárias de seu próprio ambiente que permanecem intocadas pela tradição escolar”, podendo, assim, “incitar a mudança de paradigmas partindo dos interesses e expressões mais diversas das culturas locais”.

Pensar uma educação antirracista é pensar também em como esse ensino pode ser realizado dentro da instituição escolar, e para isso existem diversas alternativas, a exemplo de Silveira e Mourad (2015), que trazem as oficinas pedagógicas como uma forma de construção do conhecimento, sendo este, em sua definição, um trabalho estruturado em grupos, independentemente do número de encontros. Desse modo, partindo da problemática de os jovens incorporarem as práticas de ensino, as autoras pensaram nesta alternativa a fim de superarem as aulas conceituais da disciplina de Sociologia. Podendo, assim, segundo as autoras, realizar uma melhor aplicabilidade e compreensão da interdisciplinaridade, esta que é comum a uma ou mais disciplinas, a depender do modo como se define esse processo de ligação.

Para as autoras, esse método auxilia os professores a estruturarem oficinas de modo teórico e prático, contrariando a ideia de que o ensino deve ser aplicado de modo taxativo ou engessado, podendo ser lúdico, dinâmico, à medida que também aborda e desenvolve conteúdos sociológicos. Para elas, isso possibilita uma flexibilidade quanto à sua aplicação, a fim de construir o conhecimento de maneira coletiva e socializada. Sob essa óptica, foi elaborada a construção de oficinas pedagógicas em duas ECITs de dois municípios do Cariri paraibano pela equipe do PIBID de Ciências Sociais.

Para isso, partimos de referenciais que contribuíssem para a realização das oficinas aqui relatadas, sob a perspectiva de uma educação antirracista. Buscamos, desse modo, utilizar esses dois elementos como ferramentas didáticas na construção de um conhecimento coletivo, conscientizado das pautas, lutas, discussões acerca do tema e dos meios e modos de realizar isso na prática, seja no ambiente escolar, seja na vida cotidiana.

DEBATE POLÍTICO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ: AUDIÊNCIAS PÚBLICAS

A audiência pública é um modelo de reunião aberta para participação da sociedade civil cidadã, instituída pela Constituição Federal de 1988, que diz, art. 58, § 2º, inciso II: “realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil” (Brasil, 1988). É onde as instituições públicas, como Legislativo, Executivo, Ministério Público, sindicatos e movimentos sociais, discutem assuntos e questões de interesse público, como projetos de lei, orçamentos, entre outras questões do coletivo. Sendo assim, é uma ferramenta democrática essencial que garante clareza e transparência nesses encontros, além de tornar o cidadão ativo dentro desses espaços.

Nesse sentido, os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver e apresentar seus posicionamentos, sugestões e críticas, possibilitando uma interação e participação da comunidade civil nessas instituições. Desse modo, buscamos utilizar a audiência pública simulada nas escolas para desenvolver com os alunos uma experiência similar ao exercício de atuar nesses espaços. Para isso, também trabalhamos a prática da oratória aliada à audiência pública, a fim de desenvolver neles habilidades comunicativas, expansão de argumentação e coesão para os debates e reuniões em várias instâncias.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: PRODUÇÃO DE FANZINES

O fanzine é uma publicação artesanal, geralmente produzida de forma independente e em pequenas tiragens, que aborda temas variados como arte, cultura, política, literatura, entre outros. Ele se destaca pela liberdade criativa que oferece aos seus criadores e pela possibilidade de expressão individual e coletiva. Ao ser desenvolvido, o fanzine pode desempenhar um papel significativo no processo educativo.

O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, hobby ou gênero de expressão artística, para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tempo. (Magalhães, 1993. p. 9).

Seus objetivos vêm sendo utilizados para estimular as expressões criativas, permitindo que desenvolvam habilidades artísticas e literárias de forma autêntica e original, integrando diferentes disciplinas e promovendo um aprendizado interdisciplinar. Conectado a isto, tem como propósito incentivar a leitura e escrita, através da pesquisa e elaboração de textos e organização visual das informações. Assim, o âmbito escolar tem o propósito de promover o estímulo do pensamento crítico ao abordar temas relevantes da sociedade e incentivar os alunos a refletir sobre questões sociais, culturais e políticas.

Ao promover a oficina de produção de fanzine nas escolas, pudemos democratizar a criação de conteúdos e possibilitar um espaço de participação ativa e independente, seja na luta antirracista ou demais lutas, sem as barreiras impostas pela indústria editorial tradicional.

COMUNICAÇÃO VISUAL NAS LUTAS SOCIAIS: O USO DO LAMBE-LAMBE

O lambe-lambe, segundo a cartilha produzida por Russo e Serejo (2021), denominada “Lambe-Lambe como dispositivo pedagógico”, é “uma forma de expressão artística característica do ambiente urbano... utilizada para propagar uma ideia, seja ela artística ou comercial, através de frases, ilustrações... que possa estar sobre um papel” (Russo; Serejo, 2021, p. 9).

Destacou-se no Brasil ao desempenhar uma importante função durante a ditadura militar, sendo utilizado por manifestantes, intelectuais e estudantes como estratégia na luta contra o regime, mas também, por outro lado, pelos militares para propagar conceitos racistas e perseguir esses cidadãos.

Os autores desenvolvem uma análise sobre o lambe como recurso didático a ser utilizado em sala de aula, mediando a arte urbana ao ambiente escolar e aos alunos, propondo facilitar essa interação entre ambos os espaços, mostrando as potencialidades existentes quando utilizado como dispositivo pedagógico, prezando por um ensino que desconstrua barreiras, respeitando sempre todos os gêneros, sexualidades, raças e etnias.

A partir dessa perspectiva, trabalhamos com o lambe-lambe em sala para promover o pensamento crítico e criativo dos jovens, em prol de uma educação antirracista que possibilite reflexões e transformações acerca da temática.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As oficinas foram realizadas nas seguintes escolas do Cariri Paraibano: ECIT Francisco de Assis Gonzaga, localizada no município da Prata-PB, e ECI José Leite de Sousa, localizada no município de Monteiro-PB. Na escola da Prata, ocorreu no dia 20/11 e, em Monteiro, nos dias 22/11 e 23/11. As atividades foram acompanhadas pela Dra. Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima, coordenadora do PIBID Ciências Sociais no campus Sumé-PB, e pela Me. Josefa Denise Farias, supervisora e docente da escola da Prata-PB.

A seguir, apresentamos os relatos referentes às experiências vivenciadas no processo de construção e desempenho das oficinas.

AUDIÊNCIA PÚBLICA

A oficina foi ministrada por Alisson da Silva, Ana Victória da Silva e Dalvan da Silva, e utilizamos os seguintes recursos como suporte: slides, quadro branco, papel sulfite, pincel, mesas, cadeiras, dados, índices, referências e o espaço físico para o ensaio e realização da audiência.

Primeiro, projetamos o slide contendo uma apresentação teórica acerca do racismo, trazendo aspectos históricos e culturais que subsidiam os preconceitos e discriminações presentes na sociedade. A partir disso, questionamos algumas coisas como, por exemplo, se os alunos conheciam alguém que já sofreu/sofre ou que pratica o racismo. Apresentamos também a Lei de Cotas (12.711/2019) e as problemáticas em relação a ela, fomentando o debate entre os estudantes que participaram da audiência simulada. Os alunos foram divididos em dois grupos: de um lado, os que ficaram a favor das cotas e, do outro, os que ficaram contra. A escolha dos participantes foi feita por sorteio dos nomes.

Por último, explicamos como é realizada uma audiência pública, quem participa, quem convoca essa audiência, em que momento ela se encerra, dentre outros fatores essenciais para contribuir na assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Tivemos por objetivo desenvolver com eles, portanto, por meio da prática da oratória, o estímulo ao senso crítico e político, a fim de aprimorar a

construção de argumentos fundamentados e eficazes acerca da temática racial e, mais especificamente, sobre as cotas raciais.

Após a exposição do conteúdo, deixamos em aberto um momento para que eles tirassem dúvidas ou completassem, caso quisessem, com algo sobre o que foi apresentado. Em seguida, trabalhamos em conjunto a produção dos cartazes com algumas frases de protesto e também a construção dos argumentos. Permitimos que eles pesquisassem sobre a temática, para que assim pudessem ter embasamento na hora de se posicionar.

Na culminância, foi perceptível que houve, sim, a busca de dados por parte dos estudantes para sustentar os seus pontos de vista. Houve também, ao nosso ver, uma diferença entre a realização da atividade em ambas as escolas. Na escola da Prata, tivemos menos tempo para desenvolver a dinâmica, já que a oficina ocorreu somente no dia 20. A quantidade de alunos presentes foi superior a 30, o que dificultou um pouco a participação ativa de todos e distraiu mais facilmente o coletivo. Além disso, eles tiveram menos tempo para ler sobre o assunto e elaborar argumentos concisos. Em Monteiro, apesar de termos os dias 22 e 23 para elaboração da atividade, precisamos lidar com mais alunos, e sem nunca ter tido nenhum contato prévio com eles anteriormente. O tempo foi aliado desses alunos, pois eles puderam ensaiar argumentos, produziram cartazes e se engajaram na execução da audiência com mais tempo. Notamos que a escola, como um todo, foi atravessada pela temática e se colocou a refletir sobre a pauta.

FANZINE

Durante o mês de novembro, trabalhamos em reuniões e tivemos a oportunidade de planejar e conduzir uma envolvente oficina de construção de fanzine, realizada nas escolas ECIT Francisco de Assis, na Prata-PB, e ECIT José Leite de Sousa, Monteiro-PB. A proposta da oficina visava estimular a expressão criativa dos estudantes, promovendo a integração entre arte e literatura. O fanzine é uma junção da abreviatura das palavras “fanatic” (fã) e “magazine” (revista). É uma revista de publicação alternativa, independente, feita por fãs de

um determinado assunto, objeto ou arte, e voltada para fãns do mesmo conteúdo (Magalhães, 1993).

A oficina contou com participação interativa dos alunos, com o propósito de engajar de maneira dinâmica, podendo incluir atividades de suma importância. A oficina foi composta por nós, pibidianos, e teve como iniciativa apresentá-la, informando qual seria o objetivo e o motivo da temática voltada ao Novembro Negro. No mesmo momento, relatamos como a oficina ia funcionar e como os alunos iam desenvolvê-la.

O objetivo da oficina foi promover a reflexão e conscientização sobre a importância do movimento negro e a história das contribuições do povo negro para a sociedade. A produção de fanzine ofereceu aos estudantes a oportunidade de desenvolverem suas próprias criatividade e poderem construir seus próprios fanzines com o intuito de o público visualizar suas artes, com temas que refletem a realidade. “Além de possibilitar a experimentação de novas linguagens gráficas e textuais, os fanzines contribuem para o lançamento e o desenvolvimento de novos autores. Eles servem de laboratório para pequenas editoras de quadrinhos nacionais, abrindo espaço de aproximação entre o autor e seu público” (Magalhães, 2003, p. 90).

Ao apresentar os resultados do relato de experiência sobre as oficinas relacionadas ao movimento negro na escola, é fundamental evidenciar não apenas os aspectos quantitativos (como número de participantes), mas também os aspectos qualitativos que demonstram a transformação positiva gerada pela iniciativa.

RELATO DE EXPERIÊNCIA LAMBE-LAMBE

A oficina de lambe foi desenvolvida por nosso trio (Yanna Maria, Vanessa Roseno e Maria Beatriz), utilizando como guia de referência a cartilha produzida por Russo e Serejo (2021), em que os autores desenvolvem uma análise da história cronológica dessa arte urbana, sua importância social e como pode ser utilizada enquanto recurso didático nas classes. Eles, inclusive, indicam o material essencial e norteiam o passo a passo das etapas a serem efetuadas.

O plano de aula foi elaborado por nós, junto à coordenadora e supervisoras do programa, que auxiliaram e indicaram pontos fundamentais a serem pensados e desempenhados durante as oficinas. Foi desafiador e empolgante, diríamos. Desafiador, pois, além de existirem os imprevistos, exigiu, por exemplo, certo recurso financeiro nosso e das escolas para compra de materiais necessários; uma logística para ir até às instituições escolares (que não se encontram no mesmo município em que está a UFCG/CDSA, Sumé-PB); o tempo (intermitente) de desenvolvimento e execução das atividades que foram previamente determinadas; a estrutura física e organizacional do ambiente escolar; e a cooperação dos alunos, que também são questões que nos desafiaram bastante. Por outro lado, empolgante, pois a troca e os aprendizados desde o planejamento (entre nós do trio em si) até a ação (em sala com os alunos) foram leves, divertidos e instigantes.

Introduzimos a oficina contextualizando o Dia da Consciência Negra e, em seguida, nos aprofundamos no feminismo negro. Para isso, tivemos como suporte teórico o artigo de Carvalho e Rocha (2016), intitulado “As mulheres negras em movimento no Brasil: atuação política da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba”. As autoras discorrem, nesse trabalho, sobre como atuam as feministas negras paraibanas na política, com debates antirracistas e antissexistas, mas também analisam o quanto elas se engajam nas questões de autoestima, empoderamento e autoafirmação do povo negro, transformando assim os contextos, concepções e realidades estruturais que lhes são predefinidos. Trouxemos esses pontos centrais para os alunos participantes, a fim de que aprendessem as principais ideias.

Desenvolvemos o tema em forma de slides e, depois, explicamos o que seria e como produzir os lambes. Os estudantes, tanto da escola da Prata-PB quanto da de Monteiro-PB, participaram ativamente. A princípio, eles estavam mais tímidos e quietos, mas, depois de algum tempo, se empolgaram, responderam, perguntaram e até problematizaram algumas questões acerca do assunto debatido. Distribuímos papéis sulfite, pincéis, lápis de cor, revistas, livros e tesouras para que os discentes pudessem criar suas próprias artes em forma de protesto, externando suas expressões e interpretações. Alguns preferiram fazer

sozinhos e outros em grupo. Eles ficaram livres para desenhar, escrever, pintar, recortar e colar como quisessem. E esse foi, de fato, o momento mais mágico de todos: vê-los atentos, concentrados, cheios de criatividade e, principalmente, de senso crítico. Na culminância, puderam colar suas artes na parede escolhida pelas escolas como mural.

Por fim, ao término da tarefa, recebemos muitos feedbacks positivos deles, que disseram nunca terem feito nada parecido antes ou que gostariam de fazer novamente. Nada paga saber que, apesar dos pesares, conseguimos ter uma troca efetiva com os estudantes e propiciar esse momento de luta antirracista dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos ser evidente que a implementação de práticas de educação antirracista e a diversificação do ensino por meio de oficinas representam passos significativos em direção a uma escola mais inclusiva e equitativa. Os relatos aqui apresentados demonstram que tais iniciativas não apenas promovem a valorização da diversidade, mas também contribuem para a desconstrução de preconceitos e estereótipos presentes no ambiente escolar. No entanto, é crucial ressaltar a necessidade de um compromisso contínuo com a formação docente e o desenvolvimento de recursos pedagógicos que sustentem essas práticas. Além disso, o engajamento da comunidade escolar e a parceria com as famílias dos alunos são fundamentais para o sucesso dessas abordagens.

A educação antirracista e a diversificação do ensino são, fundamentalmente, pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e, por isso, é imperativo que tais esforços sejam contínuos e abrangentes. Assim, visamos à importância de promover a educação antirracista nas escolas e também envolver a revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Percebemos que, com certeza, houveram distinções no desenvolvimento das atividades de acordo com as escolas, mas que ambas conseguiram abarcar as oficinas de maneira positiva, envolvendo todas as turmas e a comunidade escolar no debate exposto de diversas formas, partindo desde a Audiência Pública, passando pelo Fanzine e chegando até o Lambe-Lambe.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rayssa A.; ROCHA, Solange P. As mulheres negras em movimento no Brasil: atuação política da Bamidelê – Organização de Mulheres Negras na Paraíba. **Gênero**, Niterói, v. 16, n. 2, 2016, p. 71-89.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. Coleção Primeiros Passos, 283. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 16, 2006.

PIRES, M. A. C. **Contribuições do ensino de Sociologia para uma educação antirracista**. Ed. Independente: Macapá, p. 1-23, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUSSO, Tacio; SEREJO, Milla. **Cartilha lambe-lambe como dispositivo pedagógico**. Recife-PE: Labirinto, 2021.

SILVEIRA, P. G. S.; MOURAD, L. A. F. A. P. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos para o ensino médio**. Ed. Independente: São Paulo, p. 1-25, 2015.

CAPÍTULO 33

RELATO DE EXPERIÊNCIA ADQUIRIDAS NO PROJETO - PIBID

Emerson Arthur da Silva Costa

Shirlene da Silva Cruz

Paula Camila Aguiar Barbosa

Antonio Gomes da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-X

Resumo: Este trabalho evidencia a relevante contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contribui na formação de alunos de licenciatura em seu caminho na formação docente, ajudando-os a se inserirem no âmbito escolar do ensino médio. Tratamos, especificamente, do desenvolvimento do PIBID para licenciandos em Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O programa proporcionou a oportunidade de atuação em escolas públicas estaduais da cidade de Campina Grande. Este relato aborda as impressões das vivências em sala de aula em diversos momentos, iniciando com observações e culminando nas intervenções práticas dos bolsistas nas aulas de Filosofia da 3ª série, sob a supervisão da professora Paula Camila e coordenação do professor doutor Antônio Gomes. As abordagens teóricas foram feitas com base em textos dos filósofos Silvio Gallo, Deleuze, Guattari, entre outros. Abordamos dinâmicas em sala, oficinas de aprendizagem voltadas à estética, metodologias de ensino como a “rotação por estações” e debates sobre temas populares. Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o PIBID nos proporcionou retornos positivos, tanto para nós quanto para os alunos. Um dos resultados foi a atenção dedicada aos assuntos abordados, fazendo com que os alunos desenvolvessem uma ampla visão sobre o campo da Filosofia, entre outros ganhos. Inicialmente, enfrentamos desafios devido às nossas inseguranças, entre elas, a falta de segurança em transmitir o conteúdo, mas, aos poucos, isso foi superado. A experiência foi enriquecedora, proporcionando-nos conhecimento e domínio da área em que iremos atuar.

Palavras-chave: PIBID; Aprendizagens; Experiência.

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar experiências em salas de aula de escolas públicas da rede estadual de ensino médio, mesmo durante o processo formativo. Nós, o pibidiano Emerson Arthur, juntamente com a pibidiana Shirlene Silva, estamos cursando o 6º período de Licenciatura em Filosofia na UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), no Estado da Paraíba, onde temos vivenciado uma experiência enriquecedora em nosso processo de formação.

O programa conta com o coordenador Prof. Dr. Antônio Gomes da Silva, os supervisores Profa. Paula Camila Aguiar Barbosa e Prof. Arthur Correa da Silva, além dos dezoito alunos bolsistas. Durante todo o percurso, realizamos reuniões semanais que nos proporcionaram apoio para aprimorar nossos estudos voltados para a docência. Textos como *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*, de Alejandro Cerletti, leituras da dissertação de mestrado da professora Paula e estudos sobre Gilles Deleuze e Félix Guattari também foram abordados, contribuindo para aplicação em nossas aulas.

Neste contexto, o presente trabalho consiste em um relato de experiência que vivenciamos desde o momento de adaptação e observação até a prática das atividades, realizadas na ECIT Escola Félix Araújo, sob a supervisão da professora Paula Camila. Diante disso, desenvolvemos diversas atividades com a turma do terceiro ano “A”. Dentre elas, tivemos a experiência de mediar um debate cujo tema foi a “legalização do aborto”. Cada membro do PIBID ficou responsável por defender um ponto de vista, a favor ou contra. Nesse momento, tivemos nossa primeira interação com a turma e percebemos o quão competitivos são os alunos, discutindo efetivamente a questão.

Após esse debate, compreendemos a importância de promover a reflexão nos alunos. Assim, nossas aulas passaram a ser focadas no desenvolvimento do pensamento crítico, levando em consideração suas realidades. As aulas deixaram de ser meramente expositivas para se tornarem espaços de trocas e

reflexões. Acreditamos que isso fez toda a diferença em nosso ensino, ao buscarmos meios didáticos e metodológicos que tornassem as aulas de Filosofia mais envolventes e menos cansativas.

Cientes da realidade de uma escola de ensino integral, onde os alunos passam grande parte do dia, muitas vezes cansados e enfrentando condições adversas, como o calor intenso, esforçamo-nos para criar um ambiente propício ao aprendizado. Apesar das dificuldades, a turma demonstrou participação ativa, realizando atividades extras e engajando-se nas discussões. Além de ensinar, também aprendemos com eles, resultando em contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, ao ingressarmos no programa e conhecermos as funções que nos eram exigidas, dentre elas, lecionar no ensino médio, refletimos sobre as responsabilidades que nos seriam atribuídas. Ao mesmo tempo, sentimos temor, pois tínhamos idade próxima à dos alunos, o que gerava receio de não sermos respeitados ou levados a sério ao apresentar o conteúdo. No entanto, com o apoio da supervisora e da turma, esses medos foram sendo superados gradualmente. Percebemos que tudo era uma questão de equilíbrio. Criamos, inclusive, um elo de amizade muito bonito com a turma, buscando sempre transmitir nossas experiências e conhecimentos adquiridos nos estudos acadêmicos, o que consideramos um dos pilares do programa.

As contribuições do programa concentram-se, essencialmente, nessa aplicabilidade dos conhecimentos acadêmicos, na ambientação com nosso futuro espaço de trabalho, a sala de aula do ensino médio, e em suas burocracias. O que mais levaremos para nossa formação são as experiências vivenciadas durante todo o processo: os recursos metodológicos de ensino e os estudos realizados durante o período de atuação no PIBID, juntamente com os demais pibidianos e toda a coordenação. Foram momentos ricos para nossa formação. Temos certeza de que levaremos uma bagagem valiosa dessa vivência. Quando entrarmos em uma sala de aula, não nos sentiremos perdidos ou “caídos de paraquedas” no espaço, pois teremos domínio e consciência do nosso lugar e de como atuar nele. Isso, graças ao programa que tanto nos ajudou e proporcionou momentos significativos de experiência nessa nossa caminhada formativa.

DESENVOLVIMENTO

1) Nossa experiência teve início no mês de fevereiro. No começo, buscamos nos adaptar ao ambiente da sala de aula, pois a última vez que estivemos em uma sala de ensino médio foi na condição de estudantes. Dessa vez, o retorno ocorreu como “estagiários”. Confessamos que foi um pouco difícil no início, pois estávamos inseguros sobre como exercer esse novo papel. Mas, aos poucos, fomos nos ambientando e nos aproximando gradualmente dos alunos. Percebemos que a turma também se dispôs a permitir essa aproximação. Passamos, em média, três meses como observadores da sala. Nesse período, analisamos a forma pedagógica da professora, como ela transmitia o conteúdo e como interagia com a turma. Também realizamos reuniões semanais para compartilhar nossas impressões sobre esse período de observação.

Figura 1 – Dia 14/03/2023 (Observação)



Fonte: Acervo da pesquisa.

2) Após o período de observação, a professora nos inseriu, de fato, na prática, propondo um debate em sala de aula com tema escolhido pela turma, cabendo a nós apenas a mediação. Reconheço que ficamos muito nervosos, mas, à medida que o debate se desenvolveu, o nervosismo foi sendo superado.

Figura 2 – Dia 28/03/2023 (Debate)



Fonte: Acervo da pesquisa.

3) Em seguida, criamos um jogo filosófico para o grupo, que estava dividido. O jogo funcionava com perguntas elaboradas por nós, com base nos conteúdos abordados em sala. A partir dessa atividade, realizamos outras: leitura de textos filosóficos sobre o “analfabetismo político” e dinâmicas sobre “poder, força e Estado”.

Figura 3 – Dia 09/05/2023 (Leituras de textos)



Fonte: Acervo da pesquisa.

4) No dia 24 de agosto de 2023, realizamos nosso primeiro planejamento, juntamente com a professora supervisora, para elaborar as ações do bimestre que se aproximava. Esse momento foi muito importante, pois nos proporcionou a visão de um profissional da área, abordando a importância de planejar o

conteúdo bimestral. Esse plano foi colocado em prática ao longo do bimestre, no qual fizemos a mediação entre os três filósofos contratualistas, elaborando questões a respeito do conteúdo abordado.

Figura 4 – Dia 24/08/2023 (Planejamento)



Fonte: Acervo da pesquisa.

5) Nos foi proposto tentar criar uma forma de pedagogia diferente. Consequimos aplicar na sala o modelo de pedagogia já existente chamado “rotação por estação”, no qual a turma é dividida em três grupos e, a cada 15 minutos, o grupo rotaciona. O conteúdo abordado era o mesmo para todos. Um fato bastante interessante que vale mencionar é que percebemos tratar-se de um conteúdo denso, mas que se tornou menos cansativo para os alunos e de fácil compreensão, pois eles conseguiam visualizar o mesmo conteúdo sob diferentes perspectivas. (Não encontramos registros, no entanto, a atividade descrita anteriormente ocorreu.)

6) Conseguimos desenvolver, juntamente com nossa professora supervisora, uma dinâmica chamada “Caça ao conceito filosófico”, que consistia em perguntas e respostas espalhadas pelos corredores da escola. Cada grupo deveria associar corretamente a pergunta à resposta correspondente. A atividade foi muito proveitosa, pois representou uma forma divertida e extrovertida de os alunos memorizarem os conteúdos trabalhados em sala. Havia grupos que possuíam a pergunta do outro grupo e a resposta do outro.

Figura 5 – Dia 31/11/2023 (Caça ao Conceito)



Fonte: Acervo da pesquisa.

7) Por fim, elaboramos um projeto filosófico na sala, abordando o conceito de estética na filosofia. Criamos uma oficina de arte, na qual cada grupo ficou responsável por pintar uma representação de um estilo estético, como a arte indígena, a arte abstrata e a xilogravura. Os alunos deveriam realizar a pintura, explicar a imagem pintada e apresentar um resumo histórico sobre aquela arte específica. Como estávamos abordando a estética, também organizamos uma oficina de capoeira. Na exploração do tema estético, introduzimos uma atividade alinhada ao conteúdo discutido em sala de aula sobre “a capoeira como arte estética na filosofia”. Em resposta à turma, destacamos a diversidade de ritmos presentes na capoeira, enfatizando a presença da capoeira Angola de Mestre Pastinha. Além disso, apresentamos outros ritmos, como o regional e o miudinho, incorporando o samba de roda como expressão integrante da capoeira. Convidamos os alunos a participarem do samba e, ao final da oficina, exploramos elementos do gingado e diferentes movimentos capoeiristas.

Figura 6 – Dia 28/11/2023 (Oficina de Arte)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 7 – Dia 05/12/2023 (Oficina de capoeira)



Fonte: Acervo da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista algumas das experiências vivenciadas, conseguimos adquirir bastante conhecimento e também aprendemos muito com a turma. A cada proposta lançada por nossa supervisora, professora Paula, nós a acolhíamos. Sentíamos-nos inseguros e temerosos quanto ao desfecho de tudo isso, mas, com o apoio nas reuniões de planejamento e nos momentos em sala de aula, tudo se tornava mais leve. Tenho certeza de que sairemos desta experiência com uma bagagem cheia de conhecimento e de muitos frutos colhidos.

Diria a todos que desejam viver esta experiência, mas estão com dúvidas ou receios: ingressem sem temer, pois estou certo de que, para vocês, assim como para nós que desejamos ingressar na vida profissional, tudo isso será de grande valia. Quando estivermos formados e atuando na área, não nos sentiremos deslocados em um espaço desconhecido.

FONTE DE ESTUDOS: AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO APRENDER

Levando em consideração o ensino de Filosofia no Ensino Médio, fazemos referência ao pensamento de Silvio Gallo em *As múltiplas dimensões do aprender*, onde ele aborda o ensino como um processo de aprendizado por meio da representação, ou seja, recordar o conhecimento prévio do aprendiz. O aprendizado, portanto, envolve um processo contínuo que se aprimora com o treino, destacando-se a importância da psicologia educacional.

A pedagogia, aplicada no ensino, controla o meio pelo qual o professor ensina e avalia o aprendizado dos alunos. Entretanto, há uma tendência à homogeneização do controle do aprendizado, na qual todos são incentivados a aprender da mesma forma. As experiências na Escola ECI Félix Araújo, sob a supervisão da professora Paula, mestra em Filosofia, mostraram que, apesar das dificuldades impostas pelo novo Ensino Médio, os alunos do terceiro ano aprenderam nas aulas de Filosofia.

A abordagem de Deleuze destaca que o aprendizado não ocorre por imitação, mas por meio da colaboração com alguém que possui uma perspectiva

singular. Dentro da sala de aula, observamos que cada aprendiz tem sua própria maneira de aprender e que não existe um único método válido. Como pibidianos, aprendemos a transmitir o conhecimento de forma singular, reconhecendo a diversidade dos estilos de aprendizagem dos alunos em sala.

Deleuze também enfatiza a importância de fazer do aprendizado um encontro com o outro e com o diferente. Na prática, como docentes em formação, percebemos que a convivência e a presença são fundamentais para o aprendizado mútuo entre aluno e professor. A ideia de heterogeneidade, conforme Deleuze, ressalta a multiplicidade de aprendizagens e a busca por respostas inovadoras, reconhecendo a pluralidade da aprendizagem.

Ao final de cada bimestre, percebemos o impacto de nossa atuação em sala de aula, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver seus próprios caminhos de aprendizado, valorizando as singularidades e construindo o conhecimento de forma diversificada.

FONTE DE ESTUDOS: "CRIAÇÃO DE CONCEITOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA", SEÇÃO "À CRIAÇÃO DE CONCEITOS COMO RESSIGNIFICAÇÃO"

Dentro dessa perspectiva, este texto explora a filosofia como criação de conceitos, conforme interpretado por Gallo, direcionando-se ao público do Ensino Médio. A indagação central envolve a viabilidade de se aprender filosofia, argumentando que esse aprendizado vai além da mera transmissão de informações, englobando o pensamento autônomo do aprendiz e sua busca pela criatividade.

Ao considerar o argumento de Gallo à luz de Deleuze, destaca-se a ausência de um método fixo, o que incentiva o exercício filosófico a se orientar por acontecimentos. A rede de significação, termo utilizado por Gallo, emerge como um elemento-chave na vida do aprendiz e o primeiro passo para a criação de conceitos. Isso se insere no contexto da sala de aula como um meio de provocar problemas familiares ao aluno, transformando-os em eventos significativos.

A reflexão sobre a introdução da filosofia na escola destaca a necessidade de um ensino ativo, que vá além da simples transmissão de conteúdos e

ênfase a ressignificação conceitual. Ao introduzir a dissertação inspirada na obra de Rancière, levanta-se a questão da verdadeira vontade de aprender, associada à constante ambição por novos conhecimentos, incorporando saberes prévios e relacionando-os à defesa da rede de significação (Rancière, 2002).

A construção e a recriação de conceitos são incentivadas, permitindo que os estudantes entrem em contato com diversas correntes filosóficas e enfrentem problemas que conferem significado às suas vidas. Segundo Ausubel, os problemas enfrentados pelos alunos com assertividade são denominados “subsunçores”, elementos estruturais cognitivos relacionados aos problemas promovidos em um aprendizado significativo (Moreira, 2011, p. 18).

Isso inclui a ideia da “paciência do conceito”, observando a inquietação dos alunos diante da atividade filosófica e a concepção de ensino e experiência da filosofia proposta por Gallo. A abordagem aplicada em sala pela professora Paula, por meio da pedagogia do conceito, segue quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceitualização. Essas etapas culminam na recriação de conceitos durante o processo de ressignificação, proporcionando uma perspectiva rica e dinâmica ao aprendizado filosófico.

Na primeira etapa, a **sensibilização**, os alunos são expostos a elementos não filosóficos que fazem sentido para eles, como músicas, quadros, poemas e danças, proporcionando uma relação significativa com o aprendizado. A segunda etapa, a **problematização**, transforma o tema em um problema, envolvendo os alunos em discussões em sala de aula.

A terceira etapa, a **investigação**, busca soluções para o problema, conectando-se às temáticas filosóficas. Observamos desafios na implementação dessa etapa, devido ao tempo limitado e ao contexto do ensino integral. A quarta etapa, a **conceitualização**, permite que os alunos atribuam novos significados ao conceito previamente apresentado, destacando a importância da escrita nesse processo, guiada pelas etapas anteriores.

O papel do professor revela-se essencial, estimulando as respostas dos alunos por meio de questionamentos, facilitando a rememoração do processo e a ressignificação do conceito. A experiência demonstrou que as aulas de Filosofia foram significativas, promovendo a ressignificação e evitando que se tornassem esquecíveis.

REFERÊNCIAS

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de Educação Básica - COEB: Aprendizagem e Currículo. *In: Anais do [...]*. Florianópolis: COEB, 2012.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SALES, P. C. A B. **A criação como ressignificação de conceitos**: por uma aprendizagem significativa da filosofia. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – UFCG, Campina Grande, 2019.

CAPÍTULO 34

ENTRELAÇANDO O CONHECIMENTO HISTÓRICO: ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DAS OFICINAS DO PIBID COM OS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO “E” NA E.E.E.F.M. MONSENHOR CONSTANTINO VIEIRA E A HISTÓRIA LOCAL

Daniele Gomes de Oliveira

Hyasmin Araújo Silva

Lucas Natannael Bernardo de Lima

Djalma Luiz do Nascimento Dantas

Rosemere Olímpio de Santana

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-Y

Resumo: Este estudo objetiva realizar uma avaliação abrangente das oficinas conduzidas por licenciandos do curso de História na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mais especificamente no Centro de Formação de Professores (CFP), no campus Cajazeiras. Estas oficinas, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), têm seu foco no núcleo da E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, situada em Cajazeiras-PB, no sertão paraibano. O escopo da pesquisa visa explorar as metodologias empregadas nas oficinas de ensino de História no 3º ano “E”, analisando de que forma essas práticas são adotadas pelos licenciandos durante sua formação docente. O intuito primordial é compreender os desafios enfrentados e os progressos observados pelos alunos ao longo dessas experiências educacionais. O estudo incorpora uma abordagem acerca da História Local, destacando as características das cidades paraibanas, notadamente Cajazeiras, João Pessoa e Princesa Isabel. Este enfoque visa aproximar os alunos dessas realidades, promovendo diálogos sobre vivências e representações históricas dos cidadãos paraibanos, culminando em um amplo debate sobre os eventos ocorridos. Por fim, o trabalho busca elucidar os motivos fundamentais subjacentes ao processo histórico e à compreensão por parte dos alunos que participaram das oficinas. Para embasar essa análise, recorreremos a conceitos de renomados educadores, tais como Paulo Freire (1974), destacando a pedagogia transformadora; Carlos Libâneo (1994), enfatizando a perspectiva do ensino e a relação com os pro-

cessos sociopolíticos; além de Elison Antonio Paim e Vanessa Picolli (2007), cujas contribuições se concentram na abordagem da história local e regional, integrando-se ao conteúdo do livro didático. Este arcabouço teórico almeja enriquecer a compreensão dos resultados obtidos nas oficinas, proporcionando uma perspectiva embasada sobre a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas no contexto do PIBID.

Palavras-chave: Metodologia; Ensino de história; História local; PIBID; Experiência.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação tem sido alvo de acirrados debates, transformações e objeto de reflexão para muitos especialistas. A prática de educar funciona como um fenômeno social e universal, sendo, portanto, uma atividade humana essencial à existência e ao funcionamento de todas as sociedades (Libâneo, 1994, p. 16). Falar em educação é falar em políticas públicas que incentivem o aprimoramento e o bom funcionamento dessa educação. Nesse sentido, o Governo Federal e o Ministério da Educação (MEC) desempenham um importante papel na educação brasileira, com a criação de programas e financiamentos que visam uma melhora no quadro educacional brasileiro.

Em 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um órgão do Governo Federal do Brasil, ligado ao Ministério da Educação (MEC), criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa de bolsas para estudantes de graduação, coordenadores do programa e supervisores, que surgiu para proporcionar a experiência prática aos estudantes de licenciatura, estimulando a docência e a valorização do magistério (MEC, 2018). Além disso, o PIBID também busca aprimorar a qualidade da educação básica, visando contribuir para uma melhoria no ensino nas escolas públicas.

O PIBID teve início na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no ano de 2008, sendo que, a princípio, não atendeu a todas as licenciaturas. Em pouco tempo, o programa na UFCG se expandiu e passou a atender aos 11 cur-

sos de licenciatura (Marciano, 2014). No Centro de Formação de Professores (CFP), campus de Cajazeiras-PB, o subprojeto do PIBID no curso de História foi criado em 2013, sendo estruturado a partir de dois eixos: o primeiro, “Prática e teoria no cotidiano do Ensino de História: construindo significados para o ensino a partir de diversas linguagens”; e o segundo eixo, “(Des)construindo a identidade docente”. Nesse primeiro momento do subprojeto, foi pautada a dificuldade dos licenciandos em pensar a teoria e o ensino como algo conjunto, refletindo também na prática docente (UFCG; CFP; MEC, 2018).

Em 2023, novos alunos passaram a ser bolsistas e voluntários no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que começou a funcionar na E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, localizada no centro da cidade de Cajazeiras-PB. Houve, assim, a distribuição dos bolsistas e voluntários em três turmas distintas de 3º ano para que pudessem atuar nas respectivas turmas selecionadas.

O tema do atual trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Centro de Formação de Professores (CFP), é “História Local, Memórias e Identidades”, onde os licenciandos devem trabalhar os conceitos de história, memória e identidade, fazendo com que os estudantes se percebam como sujeitos históricos e sociais que estão inseridos em uma sociedade local e regional, e que são capazes de agir nessa sociedade, bem como transformá-la. Um dos objetivos traçados por esse trabalho é fazer com que os alunos desenvolvam um sentimento de pertencimento ao se observarem como sujeitos históricos, ampliando o horizonte histórico.

Conforme se deu a escolha dos participantes para atuar nas respectivas escolas do município de Cajazeiras-PB, os pibidianos designados à E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira encarregaram-se de observar as aulas de História e atuaram na criação de oficinas a respeito da perspectiva de História Local, sempre buscando fazer uma relação com os assuntos que estavam sendo trabalhados naquele determinado momento, utilizando-se da metodologia formativa, no intuito de gerar produções que possibilitassem debates e reflexões entre os estudantes, impulsionando-os a participar das dinâmicas em sala de aula.

O surgimento do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta iniciativas significativas na reforma educacional do Brasil, buscando uma melhor qualidade de ensino. Entretanto, é importante salientar os possíveis malefícios dessas mudanças para o ensino e aprendizagem. O impacto desse cenário escolar educacional afeta diretamente os estudantes, assim como os professores, que agora necessitam se adaptar a essa “nova realidade”. Isso não é diferente na E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira que, assim como muitas escolas brasileiras, foi afetada por essas mudanças.

Com a pandemia da COVID-19, que se iniciou na China, em dezembro de 2019, e rapidamente se espalhou pelo mundo (Butantan, 2021), chegando ao Brasil em 2020 e iniciando um isolamento social em todo o país, o mundo inteiro passou a tomar medidas de proteção à saúde, sendo necessário buscar alternativas para o funcionamento dos trabalhos, do ensino e de diversos âmbitos sociais. Para a continuidade do funcionamento do ensino, as aulas passaram a ser realizadas remotamente, e professores e alunos tiveram que se adequar a essa alternativa, que deixou muitos alunos em desvantagem, visto que nem todos possuíam o suporte necessário para participarem dessas aulas.

Durante todo o período de aulas remotas, o ensino brasileiro sofreu bastante, assim como a aprendizagem dos alunos caiu e piorou em todos os níveis, como mostram os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2021. A assessoria de Comunicação do INEP, através do site do Governo Federal (gov.br), mostra que o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2021.

A atuação do PIBID de História na escola é algo de suma importância e, diante de todo esse cenário, sua proposta oportuniza e possibilita uma reflexão para a melhoria do ensino e para a formação docente. Todo o impacto sofrido durante a pandemia, referente ao ensino, foi sentido pelos pibidianos

do 3º ano “E” do núcleo da E.E.E.F.M. Monsenhor Constantino Vieira, que observaram e vivenciaram todas as dificuldades do cenário escolar pós-pan-dêmico, tornando o desenvolvimento do programa um pouco mais árduo, mas não menos importante.

Pesquisas realizadas por Carlos Libâneo (1994) sobre o ato de educar e seu ponto de partida formam uma das bases que empregamos ao desenvolver as oficinas, tendo a finalidade de exercitar a criticidade dos alunos, a fim de torná-los conscientes sobre o papel dos cidadãos na sociedade e das influências da história local trabalhadas nesse processo de aprendizagem e interação entre os alunos.

Nesse sentido, educação é instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (Libâneo, 1994, p. 23).

DESAFIOS E CONQUISTAS NA EXECUÇÃO DAS OFICINAS

A proposta introdutória do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) encaminhou-se com base no entendimento do que seria História Local e de que maneira essa história poderia ser absorvida pelos alunos da turma do terceiro ano “E”. Procuramos tratar de uma conexão entre a História Local e os conteúdos que estavam sendo trabalhados pelo professor.

“A História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos” (Barros, 2013, p. 3).

Para se aprofundar no conhecimento da História Local do município, foram realizadas algumas pesquisas, com a finalidade de preparar oficinas que apresentassem um elo entre os conteúdos didáticos que estariam sendo estudados pela turma e a narrativa referente à História Local pesquisada e estudada. Nesse sentido, o local como foco de atenção para o historiador tem

se mostrado um âmbito muito rico para a prática e as escolhas historiográficas (Barros, 2013).

A perspectiva de Circe Bittencourt (2009) introduz a compreensão da relação entre o ensino e a História Local, expondo que devemos olhar para além de um lugar geográfico específico, pois ela compõe uma percepção sobre as ações das pessoas conforme o tempo passa. O aluno pode identificar o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, escola, casa, comunidade, trabalho etc. Nesse sentido, caracterizar o que é História Local e como ela pode ser trabalhada é perceber que adentramos num campo contínuo de pesquisas (Bittencourt, 2009).

As aulas de História, apoiadas na fundamentação da História Local, foram uma das primeiras etapas na elaboração dos objetivos para os alunos refletirem a respeito das figuras políticas dos municípios da Paraíba, especialmente de Cajazeiras, cuja figura de um importante político exerceu grande prestígio na criação de lugares em sua homenagem na cidade.

“Trabalhar o local e regional é buscar, a partir dos fatos ou acontecimentos de um município, de uma região, uma explicação para o que acontece nacionalmente, pois pode ajudar os alunos a melhor compreenderem conjuntura e estrutura, muitas vezes tão difíceis” (Paim; Picolli, 2007, p. 116).

Um dos objetivos principais para unir a História Local aos conteúdos escolares foi aproximar a construção de conhecimento significativo a respeito da história da cidade e das influências sociais e políticas que a compõem, instigando os alunos a pensarem sobre a importância desses acontecimentos e quais interferências criaram nas cidades.

O ensino da história local trata das especificidades das localidades, tem grande importância, pois ele pode, de diferentes formas, apresentar aos alunos uma história que parta de um acontecimento ou de um cotidiano que eles conhecem empiricamente e, assim, estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais” (Paim; Picolli, 2007, p. 114).

Buscamos adotar abordagens formativas baseadas na perspectiva de Carlos Libâneo (1994), que enfatiza o papel do contexto social na aprendizagem. Levamos em consideração que muitos alunos do terceiro ano moram

em áreas rurais, onde não há acesso a bibliotecas, internet de qualidade e, em muitos casos, sequer existe internet nas residências. Ademais, evidenciamos que a forma como os alunos estudaram anteriormente era baseada numa perspectiva bancária, como já apontava Paulo Freire (1974). As aulas às quais estavam habituados desde a infância caminhavam com essa metodologia. Entretanto, as aulas do professor tratavam, ou ao menos tentavam, romper com essa percepção antiquada, que apenas armazena conteúdos e não instiga reflexão crítica.

Assim, buscamos manter a continuidade no processo, conforme preconizado por uma abordagem libertadora inspirada em Freire (1974), priorizando constantemente a escuta e o diálogo com os alunos durante sua participação nas oficinas. Por outro lado, é crucial ressaltar que a pandemia, juntamente com experiências anteriores na escola e a ausência de apoio social em seus lares, atua como obstáculo que limita avanços significativos em seu aprendizado. Durante as oficinas, observamos dificuldades na aplicação, visto que a maioria dos alunos não dominava o conteúdo, apesar dos esforços sistemáticos de preparo por parte do professor.

Nesse sentido, Paim e Picolli (2007) tratam como um desafio levar a história local para o currículo do Ensino Médio, justamente pela falta de recursos educacionais específicos e pela necessidade de formação continuada dos professores. Além disso, o estudo da História Local pode ajudar a desenvolver um senso de pertencimento e responsabilidade cívica, pois os alunos se tornam mais conscientes do papel que desempenham na compreensão e na construção da história de suas comunidades, a fim de evitar o esquecimento dos saberes ancestrais e da história transmitida pela oralidade. Sendo assim, buscamos promover oficinas que possibilitem uma conexão mais profunda com sua própria identidade e comunidade, estimulando o pensamento crítico sobre o passado e o senso de responsabilidade comunitária. De acordo com Candau (2011), no livro *Memória e Identidade*, ambos são conceitos indissociáveis, pois para haver um é preciso uma relação mútua entre eles, partindo de um sentimento de identidade, logo percebemos que a busca não existirá sem memória.

Durante o planejamento das oficinas, o maior desafio foi relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor ao pressuposto da His-

tória Local, pensando nas figuras políticas: Cristiano Cartaxo e João Pessoa. Inicialmente, os assuntos tratados estavam sob a ótica dos anos 1930 e, conforme se deram as discussões e a elaboração dos materiais em sala de aula, a primeira oficina teve como intuito apresentar criticamente a influência dos respectivos políticos, sendo o primeiro um agente militar do movimento integralista brasileiro.

Tratar dessa concepção possibilitou aos alunos refletirem sobre a figura do político naturalizado cajazeirense Cristiano Cartaxo, que atuou como diretor na escola Monsenhor Constantino Vieira e cuja influência resultou na criação de escolas e praças em sua homenagem. Os alunos participaram ativamente desses procedimentos e discutiram sobre o integralismo e os indivíduos envolvidos nesse evento histórico.

A metodologia da oficina consistiu em incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre a política de Cajazeiras atrelada ao integralismo e os desdobramentos históricos conforme as relações entre os sujeitos. A oficina seguinte manteve a metodologia formativa e visou problematizar a figura de João Pessoa, então vice-presidente da República nos anos 1930. A abordagem iterativa compreendia a análise das atribuições políticas relacionadas à história da Paraíba e aos eventos que sucederam sua morte.

Embora o foco tenha sido refletir sobre a influência de João Pessoa, o trabalho também buscou questionar as ocorrências ao redor da imagem do indivíduo histórico. A abordagem local se entrelaça com as teias históricas do Estado da Paraíba nos anos 1930, levando ao estudo da Revolta de Princesa, relacionada à História Local. A oficina buscou instigar a compreensão de que eventos históricos acontecem em todos os lugares. Apesar das dificuldades enfrentadas, as dinâmicas das oficinas funcionaram como pontes que despertaram tanto a curiosidade quanto a assimilação dos acontecimentos transmitidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção das oficinas realizadas pelos pibidianos na turma do 3º ano “E” apresentou, de maneira inicial, a formação do planejamento, que se desenvolveu conforme ocorreram as discussões em torno das questões apontadas pelos autores escolhidos, a respeito das características do ensino e do papel que

a escola tem desempenhado na formação dos estudantes. Além de compreender os desafios e as dificuldades que a rede de ensino enfrenta, o papel das oficinas, atrelado à perspectiva de História Local, implementou uma nova abordagem para tornar as aulas de História mais atrativas, no sentido de impulsionar os alunos a participarem cada vez mais dos debates que se sucederam.

Ao final da última oficina, foi aplicado um formulário para que os alunos pudessem descrever um pouco da sua experiência, com base nas perguntas elaboradas pelos pibidianos. Intitulado “Formulário de satisfação dos alunos referente ao programa do PIBID e à participação dos pibidianos”, o formulário continha sete perguntas, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre questões referentes ao programa e também a compartilharem um pouco da sua experiência durante o percurso do programa na escola em questão.

Entre todos os questionários submetidos, houve destaque para determinados conjuntos de respostas que ressaltaram, de maneira significativa, a relevância do programa escolar em questão. Especificamente, merece menção o caso de dois alunos que optaram por preencher o formulário conjuntamente, cujas respostas em duas das perguntas revelaram-se particularmente interessantes e dignas de nota.

Figura 1 – Questionário A: exercícios 06 e 07

6- O que você achou sobre a participação dos pibidianos (os alunos da UFCG, integrantes do PIBID)? Foi satisfatória? Deixaram a desejar? Justifique a sua resposta.

fui satisfeito as aulas com eles, tiraram muitas dúvidas sobre o conteúdo aplicado

7- Você considera o PIBID como um programa importante para se ter na escola? Sim ou não? Justifique a sua resposta.

Sim, devido se aplicada em todos os anos para alunos de todas as séries.

Fonte: Acervo dos autores.

Isso só reforça o quão essencial é a existência do programa nas escolas, evidenciado ainda mais quando ele(a) responde à pergunta 5 da seguinte forma:

Figura 2 – Questionário A: exercícios 04 e 05

4 - Você conseguiu aprender algo novo no decorrer das oficinas aplicadas?
☒ Sim
☐ Não

5- O que você mais achou interessante? Justifique a sua resposta.
todas as aulas pois me levaram a uma
experiência muito ampla relacionada a
história

Fonte: Acervo dos autores.

Com relação às questões dois e três, o(a) aluno(a) respondeu:

Figura 3 – Questionário A: exercícios 01, 02 e 03

1 - Qual é o seu nível de satisfação, em um modo geral, das oficinas aplicadas e da participação dos Pibidianos em sala de aula? 100% Satisfeito com todas as atividades aplicadas pelo projeto

2 - Do que mais você gostou? Qual foi a melhor oficina na sua opinião? E por quê?
todas foram importante sem dúvidas, mas
gostei mais foi a história de João Pessoa
porque contou um pouco mais sobre a história
da Paraíba

3 - Quais sugestões você tem?
que esse projeto venha visitar mais vezes nossa
escola

Fonte: Acervo dos autores.

As respostas obtidas nessas duas questões são uma ótima maneira de avaliar o quanto foram importantes para esse(a) aluno(a) as atividades que foram desenvolvidas. É possível observar que ele(a) gostou muito de aprender mais sobre a história da Paraíba, chegando até a sugerir que o programa visite mais vezes a escola em que estuda. Nem todos os alunos fizeram sugestões, como foi proposto no formulário; essa sugestão foi uma das poucas que obtivemos.

Figura 4 – Questionário B: exercício 06

6- O que você achou sobre a participação dos pibidianos (os alunos da UFCG, integrantes do PIBID)? Foi satisfatória? Deixaram a desejar? Justifique a sua resposta.

Ótima. Sim. Muito. Porque eles tem um pouco de
ensinar fácil e aprende melhor.

Fonte: Acervo dos autores.

É imprescindível ressaltar que a possibilidade de convivência com a coordenadora do programa, o supervisor e com os colegas pibidianos também proporcionou momentos ricos de interação e aprendizado, nos quais foi possível desenvolver melhor as relações interpessoais. É evidente que o PIBID desempenha um papel fundamental na formação dos bolsistas envolvidos nessas atividades e futuros professores, preparando-os de maneira mais eficaz e abrangente para os desafios da prática docente. Além disso, o programa contribui para o fortalecimento da relação entre a universidade e a escola, promovendo uma maior integração entre teoria e prática e incentivando a construção de uma educação de qualidade para todos.

Por fim, reafirmamos a importância que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como política pública que visa não apenas formar professores qualificados, mas também promover uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento social e humano.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**. Petrópolis: Vozes, 2009. 6. ed.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. 2.

BUTANTAN, Instituto. **Como surgiu o novo coronavírus?** Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem. Portal do Butantan, 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>. Acesso em: 03 jan. 2024.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CENTRO de Formação de Professores. **Subprojeto História**. UFCG|CFP|Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://cfp.ufcg.edu.br/portal/index.php/pagina-inicial-pibid/67-pibid/262-subprojeto-historia>. Acesso em: 18 jan. 2024.

COSTA, Antonio de Pádua Oliveira; GIORDANO, Daniele Xavier Ferreira. O novo ensino médio: reflexões a partir da perspectiva freiriana. III Colóquio de Política e Gestão da Educação, UFSCar-Sorocaba . *In: Anais do III [...]*, n. 3, p. 161-172, 2022.

D'ÁVILA, C. José Carlos Libâneo: um guerreiro sem espada em defesa da educação pública: resenha. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, e32936, 2021.

DE BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de história, memória e história local. **Criar Educação**, Olinda, v. 2, n. 2, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MINISTÉRIO da Educação. **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MINISTÉRIO da Educação. **Programa de bolsas seleciona projetos para 8,9 mil alunos**. Portal MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/225-sistemas-1375504326/16504-programa-de-bolsas-seleciona-projetos-para-89-mil-alunos>. Acesso em: 22 jan. 2024.

NETO, Marciano Henrique de Lucena. **O PIBID UFCG e sua importância para formação docente**. UFCG|CFP|Ministério da Educação. Anexos-PIBID, 2017. Disponível em: <https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/pibid/anexos/historico-pibid.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2023.

OMURO, Selma de Araujo Torres; ALMEIDA FILHO, Orlando José de. **História a ser ensinada**: algumas reflexões em torno da história local, [s.e., s. l.], 2018.

PAIM, E. A.; PICOLLI, V. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 107-126, set. 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11647>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SAMUEL, R. Documentação: história local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989 / fev. 1990.

SILVA, A.; DELGADO, C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. n., s.l.], v. 8, n. 2, 2018.

SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

CAPÍTULO 35

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA E. M. E. I. E. F. ANTÔNIO TABOSA RODRIGUES (CAIC) EM CAJAZEIRAS/PB

Raurislandia dos Santos Pereira

Saniel Simplício Pereira

Katiana de Sousa Vale

Janaina Valéria Pinto Camilo

Douglas Queiroz

Doi: 10.48209/978-65-5417-524-Z

Resumo: O Programa de Residência Pedagógica propicia a aproximação da universidade pública com a escola de ensino básico. Essa relação fornece benefícios tanto para os residentes da universidade quanto para os discentes das escolas, visto que proporciona novas experiências, conhecimentos e o fortalecimento da identidade docente dos futuros professores de História. Assim, o trabalho com a temática da Educação Patrimonial, sobretudo a História Local, é de suma importância, pois, por meio do que está previsto nas leis que norteiam a Educação Básica, é possível problematizar esse tema, além de desenvolver questões relacionadas ao patrimônio histórico-cultural da cidade de Cajazeiras-PB, espacialidade na qual os/as discentes estão inseridos. Nesse sentido, o presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência vivenciado pelo Programa de Residência Pedagógica, pelos alunos de História da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, na escola E. M. E. I. E. F. Antônio Tabosa Rodrigues (CAIC), localizada em Cajazeiras/PB, no bairro Bela Vista. Logo, o presente texto objetiva apresentar as experiências vivenciadas pelo programa na referida escola, a partir da Educação Patrimonial, bem como discutir a utilização do site educativo “Um tour pelo centro histórico de Cajazeiras-PB” na aula de História, com fins à preservação do patrimônio edificado cajazeirense. Nessa perspectiva, a metodologia compreende uma pesquisa de campo, utilizando-se das contribuições

de Rolim (2010), Horta et al. (1999), Bittencourt (2008), Sousa (2017), Lemos (2000) e IPHAN (2014). Por fim, conclui-se, portanto, que o Programa Residência Pedagógica é imprescindível para o fortalecimento do vínculo entre o ensino básico e o superior, além de proporcionar novas vivências e saberes tanto para os residentes quanto para os discentes.

Palavras-chave: Programa de residência pedagógica; E. M. E. I. E. F. Antônio Tabosa Rodrigues; Educação patrimonial; Cajazeiras-PB.

INTRODUÇÃO

Sabemos ser de fundamental relevância que temáticas como História Local e Educação Patrimonial sejam levadas à sala de aula, principalmente nas aulas de História, visto que é justamente o ensino dessa disciplina que leva os alunos a se enxergarem como sujeitos históricos, tornando possível uma aproximação destes com determinada época, determinado fato e com a forma como as pessoas viviam e se relacionavam.

Nesse sentido, ao falarmos em História Local, Educação Patrimonial e Ensino de História, é válido citar que o Programa de Residência Pedagógica é uma oportunidade ímpar para o futuro professor/a de História, pois proporciona novas experiências, conhecimentos e o fortalecimento da identidade docente. Também nos oportuniza, enquanto residentes, a trabalhar e problematizar temáticas tão importantes como essas.

Dito isto, visualizamos que essas temáticas devem ser consideradas como ferramentas importantes para o campo disciplinar, fomentando uma dimensão de conhecimentos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, podemos considerar que a compreensão da História Local e a Educação Patrimonial contribuem com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes assuntos permitem que os estudantes confrontem seu conhecimento em torno da própria história e do lugar onde vivem, assim como também evidenciam a relevância sobre questões relacionadas à necessidade de preservação, seja dos patrimônios intangíveis quanto tangíveis acerca da História de cada localidade.

Nessa perspectiva, para Israel Sousa (2015, p. 139), a História Local pode ser conceituada como:

Uma concepção teórico-metodológica que busca a construção histórica a partir de um recorte, de uma escala específica de investigação; desdobrando os meandros do lugar, levando em conta as ações dos sujeitos viventes no mesmo, considerados como agentes centrais para os processos de transformações históricas.

Diante das palavras de Sousa (2015), é importante ressaltar o papel da História para as transformações sociais. Além disso, para Circe Bittencourt (2008, p. 278):

O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. A preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional.

Cajazeiras é uma cidade sertaneja localizada no extremo oeste do estado da Paraíba, distando, em média, 475 km da sua capital, João Pessoa, cuja população estimada é de 62.289 pessoas¹. Esta espacialidade possui um belo acervo arquitetônico, e a maioria dos prédios data do início do século XX, os quais foram construídos sob orientação dos saberes informais dos construtores, principais personagens que promoveram o processo da modernização urbana e, portanto, a mudança da paisagem desta cidade.

Contudo, apesar dessas obras arquitetônicas estarem protegidas por lei, pelo Decreto nº 25.140 de 28 de junho de 2004, homologado pelo então governador da Paraíba, Cássio Cunha Lima, por serem importantes fontes para se compreender as histórias e a cultura da cidade, o que se constata é que o Centro Histórico de Cajazeiras enfrenta sérios problemas no que concerne à sua preservação.

¹ Informações correspondentes ao censo 2020 do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>. Acesso em: 03 ago. 2025.

Sendo assim, por trás da fria materialidade das edificações tombadas de Cajazeiras, há memórias que contam as histórias da cidade, dos sujeitos, das gentes de Cajazeiras. Logo, as edificações tombadas nesta respectiva cidade devem ser preservadas por serem lugares de memórias.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva apresentar as experiências vivenciadas por alunos/as do curso de História da Universidade Federal de Campina Grande, na escola E. M. E. I. E. F. Antônio Tabosa Rodrigues (CAIC), localizada no bairro Bela Vista, em Cajazeiras/PB, por meio do Programa de Residência Pedagógica, a partir do ensino da História Local e da Educação Patrimonial, utilizando como aporte principal em sala de aula o site educativo “Um tour pelo centro histórico de Cajazeiras-PB”², o qual foi fruto do projeto de Iniciação Científica “O desenho da cidade: o patrimônio edificado de Cajazeiras – PB (1920 a 1940)”, criado na plataforma Wix.com, que contém fotografias e conteúdos sobre a história e o patrimônio histórico da cidade de Cajazeiras – PB.

Então, por meio da realização de oficinas semanalmente com as turmas do 6º ano “A” e “B”, turno tarde, sob a perspectiva de uma análise discursiva, conforme o livro *Guia Básico de Educação Patrimonial* (Horta et al., 1999), buscou-se, portanto, uma aproximação dos/as discentes com sua herança cultural e despertá-los para a importância e necessidade de preservação, especificamente, dos bens patrimoniais edificados da espacialidade cajazeirense.

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA OS LICENCIANDOS

O Programa de Residência Pedagógica, enquanto parte integrante do processo formativo dos licenciandos, representa uma oportunidade singular e enriquecedora para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores. Ao adentrarmos o ambiente dinâmico das salas de aula, nós, residentes, temos a chance de vivenciar de forma direta e sequencial os desafios e as nuances do exercício docente, possibilitando-nos prepararmos gradativamente de maneira mais sólida e abrangente para nossas futuras atuações profissionais.

² Disponível em: <https://katianasveco.wixsite.com/my-site-3>. Acesso em: 03 ago. 2025.

A interação constante com alunos e colegas de profissão durante o período de residência, especialmente os preceptores responsáveis pelas disciplinas determinadas, proporciona um terreno fértil para o cultivo do pensamento crítico, reflexivo e constantes reflexões acerca do ensino de forma geral e possíveis metodologias para serem aplicadas posteriormente. Ao nos depararmos com situações desafiadoras e complexas, somos instigados a constantes e complexas análises a respeito da prática docente, possibilitando a busca constante de aprimoramento, inovação e segurança em nossas futuras atuações como educadores.

Um dos aspectos mais significativos do Programa de Residência Pedagógica é a oportunidade que oferece aos participantes de estabelecerem conexões profundas entre teoria e prática. A teoria, muitas vezes percebida como distante e abstrata, ganha relevância e aplicabilidade quando confrontada com as demandas e os contextos específicos do ambiente escolar vivenciados em cada escola. Essa integração entre conhecimento teórico e experiência prática é essencial para uma formação docente verdadeiramente sólida e eficaz.

Além disso, a vivência proporcionada pelo programa permitiu aos envolvidos uma valiosa oportunidade de ressignificar e reconstruir seus saberes prévios. Ao confrontarmos nossas concepções e experiências com a realidade da sala de aula, somos instigados a desafiadoras revisões e reflexões sobre nossas práticas e crenças, promovendo um constante processo de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, o Programa de Residência Pedagógica não apenas prepara os licenciandos para a docência, mas também nos capacita a tornarmos-nos agentes ativos na construção de uma educação mais significativa e transformadora. Ao proporcionar um espaço de reflexão constante e dinâmico, integração e ressignificação de saberes, o programa se configurou como um componente essencial na formação de educadores comprometidos, reflexivos e capazes de enfrentar os desafios e demandas da prática educativa contemporânea.

OFICINAS COM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA CAIC POR MEIO DO SITE “UM TOUR PELO CENTRO HISTÓRICO DE CAJAZEIRAS-PB”

As oficinas foram realizadas nas turmas do 6º ano “A” e “B”, de acordo com a metodologia proposta pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial* (Horta et al., 1999), seguindo as quatro etapas de observação, registro, exploração e apropriação. Nesse sentido, na primeira etapa, de observação, iniciamos o conteúdo sobre a história e origem da cidade de Cajazeiras, além de discutir o processo de desenvolvimento do município nos setores da economia, educação e no campo religioso. Ademais, também trabalhamos alguns conceitos importantes como o significado de patrimônio, identidade e pertencimento, buscando levá-los a compreenderem e refletirem sobre as diferenças entre patrimônio material e imaterial, e por que é importante preservar o patrimônio para a posteridade.

Figura 1 – Oficina sobre o Patrimônio Cultural de Cajazeiras



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Na etapa de registro, produzimos algumas perguntas pontuais sobre os conteúdos abordados nas oficinas da etapa I. Em seguida, imprimimos as perguntas sobre a história de Cajazeiras e o papel importante da preservação do patrimônio cultural para a sociedade cajazeirense, por resguardar os saberes e as memórias da população. Ademais, a atividade tinha o objetivo de promover

a reflexão sobre os bens pertencentes aos estudantes e como expressam as suas identidades. Após responderem, corrigimos a atividade em sala de aula na semana seguinte.

A etapa de exploração busca permitir que os discentes possam explorar o que foi discutido nas oficinas anteriores. Para isso, apresentamos o site Um tour pelo Centro Histórico de Cajazeiras-PB, o qual foi produto de um projeto de Iniciação Científica, construído com o intuito de reunir os registros documentais da história de Cajazeiras e tornar acessível uma variedade de fotografias, que permite aos estudantes observarem mudanças e permanências na cidade, principalmente em relação às construções edificadas. O referido projeto foi estruturado a partir das regras do Edital 008/2020 (MEC/UFCG/PRPG). A grande área em que se insere é a de Ciências Humanas, com o CNPq categorizando na área prioritária “Desenvolvimento sustentável/cidades inteligentes e sustentáveis” do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

Por fim, na quarta etapa, ocorreu a apropriação dos discentes sobre as temáticas que foram trabalhadas ao longo das oficinas. Dessa forma, propusemos uma exposição em sala de aula. Solicitamos que os discentes produzissem e representassem, por meio de desenhos, poemas e outras produções, a história de Cajazeiras a partir do seu patrimônio edificado. Assim, o ensino de História é responsável por permitir que os discentes reflitam sobre sua realidade, além de entenderem o meio social no qual estão inseridos, fazendo-os compreender seus valores dentro de um contexto social e cultural, para se aperceberem também como sujeitos da História.

Nessa perspectiva, durante as oficinas, por meio das fotografias, foi possível dialogar sobre as origens das edificações que compõem o centro histórico da cidade, visto que os discentes tiveram a oportunidade de apresentar a forma como conheciam o patrimônio, além de relatar suas vivências e memórias ao longo das localidades em que as edificações foram construídas. Logo, é possível perceber o papel da fotografia nas aulas de História, pois, por meio da leitura das imagens, é possível estudar a memória social, além de possibilitar analisar e interpretar diferentes épocas, discutir as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências de diferentes lugares e memórias.

Diante disso, a fotografia é um importante recurso na construção da memória coletiva. Assim, apontamos o potencial do site Um tour pelo Centro

Histórico de Cajazeiras-PB como uma ferramenta essencial para trabalhar com Educação Patrimonial, sobretudo com o patrimônio cultural local, visto que as fotografias e as informações sobre a história de Cajazeiras e das edificações são responsáveis por potencializar as discussões em sala de aula. Os discentes poderão compreender como se encontrava o espaço urbano cajazeirense nas primeiras décadas do século XX, visto que, notadamente:

[...] a fotografia é uma representação do real. [...]. Para estudar as imagens sedutoras da fotografia, torna-se necessário desconstruí-la. [...] A desconstrução de uma imagem fotográfica pode ser iniciada pela análise do papel do fotógrafo na produção de uma foto. Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica. [...] É sempre necessário perguntar o que está sendo fotografado, a fim de compreender por que e para que algumas fotografias foram feitas. Uma foto é sempre produzida com determinada intenção, existem objetivos e arbitrariedades na captação das imagens (Bittencourt, 2008, p. 366-367).

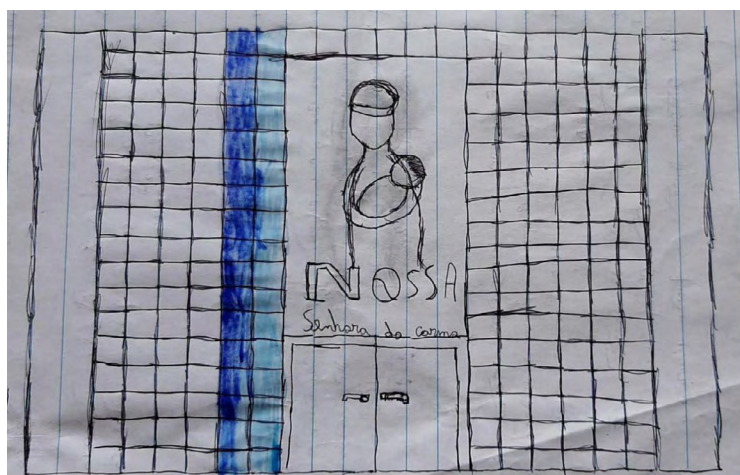
Assim como propõe Bittencourt (2008), ao utilizarmos o site, buscamos explorar as imagens com os discentes, por meio da leitura crítica e reflexiva, além de problematizar e contextualizar as fotografias, principalmente em relação à preservação dos patrimônios. Todavia, a fotografia permitiu que os discentes estudassem suas próprias histórias, além de discutirem suas memórias e vivências na cidade.

Figura 2 – Igreja Nossa Senhora da Piedade



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Figura 3 – Colégio Nossa Senhora do Carmo



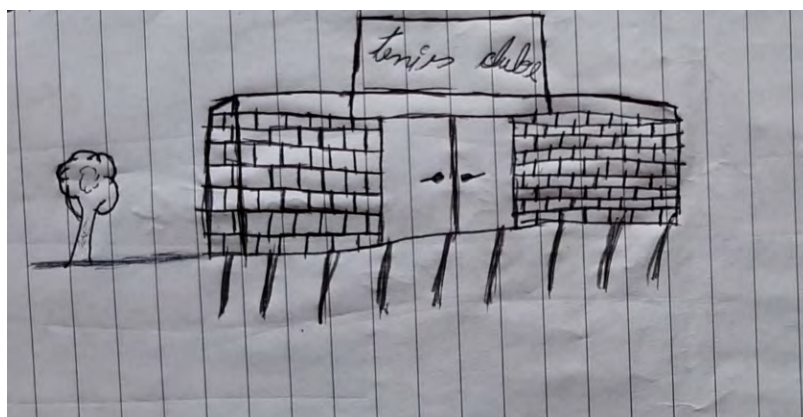
Fonte: Acervo dos autores (2023).

Figura 4 – Igreja Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Figura 5 – Tênis Clube



Fonte: Acervo dos autores (2023).

Alguns dos patrimônios escolhidos pelos discentes foram a Igreja Nossa Senhora de Fátima, a Catedral Nossa Senhora da Piedade, o Colégio Nossa Senhora do Carmo e o Tênis Clube. Assim, por meio dos desenhos, as turmas apresentaram os motivos que levaram à escolha do patrimônio, por meio do relato de suas memórias e da importância da edificação para a cidade. Dessa maneira, podemos destacar que as oficinas com a Educação Patrimonial realizadas pelo Programa de Residência Pedagógica na escola CAIC desenvolveram-se de forma interativa entre as turmas, pois, ao longo das aulas, havia questionamentos, curiosidades e dúvidas sobre a história local e os patrimônios do centro histórico. De forma eficiente, enriquecedora e estimulante, os debates e as participações em sala de aula foram importantes para o reconhecimento dos discentes sobre os bens históricos existentes em Cajazeiras, além das tradições culturais, sobretudo a conscientização e o entendimento da preservação como uma maneira de resguardar os patrimônios locais para as futuras gerações.

A cidade cajazeirense detém um importante acervo arquitetônico protegido por lei, mas não garante a preservação, visto que grande parte das edificações encontra-se descaracterizada e em estado de degradação. Assim, é necessária a preocupação com a preservação das memórias e dos monumentos de Cajazeiras, pois fazem parte da história, da identidade e do pertencimento dos cajazeirenses. Porém, o descaso com o patrimônio histórico não ocorre apenas em Cajazeiras; outras cidades do país estão relegadas a isso pela falta de políticas públicas e de conscientização da população.

Ao longo das oficinas, utilizamos as fotografias e informações presentes no site Um tour pelo Centro Histórico de Cajazeiras-PB. As aulas proporcionaram a reflexão e problematização dos discentes sobre sua história, cultura e identidade, além de compreenderem a importância e a necessidade da preservação do patrimônio cultural local. Pois, para além do embelezamento, as edificações devem ser compreendidas também como importantes fontes sobre o mundo do trabalho e das tradições culturais de Cajazeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo apresentar as experiências na sala de aula, trabalhando com a Educação Patrimonial no ensino de História, por meio da participação no Programa de Residência Pedagógica, na E. M. E. I. E. F. Antônio Tabosa Rodrigues (CAIC), localizada em Cajazeiras/PB. Assim, as oficinas foram realizadas nas turmas do 6º ano “A” e “B”, com base no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, seguindo as quatro etapas de observação, registro, exploração e apropriação, e no site educativo *Um tour pelo Centro Histórico de Cajazeiras-PB*.

Diante do exposto ao longo da pesquisa, é válido frisar que o Programa de Residência Pedagógica é imprescindível para futuros/as docentes, visto que oportuniza experiências exitosas, as quais também os/as subsidiarão no início da profissão. Portanto, na Residência Pedagógica, trilhamos um caminho rico, de descobertas, conhecimentos e compartilhamentos, que nos é permitido por meio das vivências com os/as discentes.

Nesse sentido, trabalhar com alunos e alunas acerca das histórias do seu lugar, buscar fazer com que estes/as se enxergassem também como sujeitos históricos a partir da própria história que os identifica enquanto cajazeirenses, foi muito válido, tendo em vista que é preciso conhecer para pertencer, valorizar para preservar. Por conseguinte, a história de Cajazeiras, assim como de outras localidades, é rica e merece ser trabalhada e problematizada em sala de aula. Seu patrimônio arquitetônico diz muito sobre esse lugar, por conter, na materialidade, traços que evidenciam as tradições culturais de épocas passadas.

Logo, discutir sobre história local e educação patrimonial faz-se necessário, principalmente na sala de aula. E, nos reportando especificamente para Cajazeiras, faz-se ainda mais necessário, pois, mesmo estando protegido por lei, o patrimônio edificado dessa localidade encontra-se ameaçado; há descaso por parte dos órgãos competentes. Daí a importância da Educação Patrimonial para a preservação.

Portanto, trabalharmos com essas temáticas nas aulas de História por meio de oficinas foi importantíssimo para o nosso fortalecimento com a futura

profissão docente, como cidadãos atuantes, sobretudo quando enxergamos e defendemos a importância da preservação para que outras gerações tenham as mesmas oportunidades de conhecê-las, como as atuais. Pois não necessariamente precisamos ser cajazeirenses para estarmos em defesa daquilo que é considerado patrimônio e que, portanto, precisa ser salvaguardado, seja do descaso humano, seja das intempéries do tempo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Editora Cortez. 2. Ed. São Paulo, 2008.

GOVERNO do Estado da Paraíba. **Decreto nº 25.140 de 28 de junho de 2004**. Disponível em <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2004/junho/diario-oficial-29-06-2004.pdf/view>. Acesso em: 20 jun. 2020.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Museu Imperial/IPHAN/MinC: Brasília, 1999.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CAPÍTULO 36

EXPLORANDO O POTENCIAL DOS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGENS E EXPERIÊNCIAS NO PIBID HISTÓRIA DA UFCG

Maria Leticia Silva Mendes

Marina Silva Dias

Mayla Rodrigues de Mélo

Mayza Maria De Pinho Carneiro

Yuri Jorran Andrade de Aquino

Gutierre Farias Alves

Silêde Leila Oliveira Cavalcanti

Doi: 10.48209/978-65-5417-520-1

Resumo: O presente relato de experiência examina o uso de jogos como ferramenta pedagógica no ensino de História, com ênfase nas abordagens e experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O estudo busca destacar a importância de integrar estratégias lúdicas no processo educacional, visando engajar os alunos de maneira eficaz e promover uma aprendizagem significativa. Assim, a utilização dessas ferramentas pedagógicas rompe a passividade dos alunos em relação ao conteúdo apresentado em sala de aula, promovendo um ambiente ativo com o objetivo de transformar essa diversão em aprendizagem. Sob essa perspectiva, a pesquisa segue um viés exploratório de cunho qualitativo, bem como se embasa em aportes teóricos como Giacomoni e Silva, Giacomoni e Pereira, Japiassu e Rached, que apontam para a importância de uma educação que quebra o modelo tradicional de ensino de História e visa ao potencial dos jogos como espaços privilegiados para construção de conhecimento. Nesse sentido, partimos da experiência vivenciada no PIBID com a aplicação dos jogos “Assassin’s Creed: Origins” e o “bingo ‘iluminado’ da Idade Média”, em turmas do Ensino Médio da ECIT Severino Cabral, na cidade de Campina Grande. Diante disso, o jogo “Assassin’s Creed: Origins” foi usado para que eles pudessem conhecer eventos históricos, locais etc., acerca das civilizações mesopotâmicas; por outro lado,

o “bingo ‘iluminado’ da Idade Média” funciona com a identificação, por parte dos alunos, de miniaturas que abrangem diversos aspectos, como temas religiosos, cenas do cotidiano feudal, ofícios variados, eventos políticos, entre outros, por meio de um enunciado realizado pelo professor, no qual o aluno deve identificar na cartela qual iluminura corresponde ao enunciado dito. Desse modo, essas ferramentas tecnológicas despertam o interesse dos alunos de uma forma que mescla educação/ensino com diversão/descontração, resultando no uso dos sentidos dos alunos para que estes pudessem aprender com maior interação e estímulo, tendo em vista que o “novo” é bem-vindo nesse contexto. Assim, apresentam-se exemplos concretos de como os jogos têm sido utilizados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o interesse dos alunos pela disciplina de História, desenvolvendo sua capacidade de análise crítica e proporcionando uma visão mais ampla e contextualizada dos eventos históricos. Dessa forma, acredita-se que o uso de metodologias lúdicas, como jogos em sala de aula, possa promover aos alunos uma melhor compreensão e aprendizagem do ensino de História.

Palavras-chave: Jogos; Ensino; História; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

O ensino tradicional ainda é uma realidade no ensino de História no Brasil. As abordagens tradicionais pautadas em aulas expositivas e leituras de textos nem sempre são suficientes para tornar a aula envolvente. Nesse cenário, é possível perceber uma falta de conexão do aluno com os conteúdos a serem aprendidos, sendo difícil atraí-los. O processo de ensino-aprendizagem torna-se de difícil absorção, no qual o aluno tende a decair seu interesse na disciplina, tendo em vista o papel de passividade que assume. Assim, é necessário o envolvimento dos alunos em discussões em sala para sair do modo tradicional. É interessante considerar que a educação está em constante evolução e acompanha as mudanças na sociedade, as quais impactam a aprendizagem dos alunos e sua subjetividade, o que interfere na assimilação do conteúdo em sala de aula. Sob essa perspectiva, a incorporação de jogos na aprendizagem vem se mostrando como uma abordagem promissora, que ganha espaço a partir de

referenciais que pesquisam na área. Desse modo, um jogo bem projetado pode facilitar a compreensão de conceitos históricos complexos.

Nesse sentido, o presente trabalho almeja destacar a importância do uso de estratégias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, com o engajamento dos alunos em busca da promoção de uma compreensão mais significativa. Dessa forma, o uso dessas ferramentas propõe romper a passividade dos alunos em sala de aula, considerando a importância dessa integração no contexto da educação histórica com abordagens lúdicas que envolvam o aluno, conectando-o ao conteúdo e estimulando sua participação ativa.

Diante disso, é importante a percepção de como os jogos educativos conseguem ganhar esse âmbito de investigação, trazendo exemplos reais de determinado assunto, conseguindo alcançar o objetivo central da aula, que é a compreensão de forma conjunta com os alunos. Assim, o trabalho mostra-se relevante, tendo em vista a necessidade de explorar e compreender o potencial dos jogos como uma ferramenta pedagógica no ensino de História, de modo que prometem romper com a passividade em sala de aula, diante da busca por métodos que promovam maior engajamento e aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, partimos do questionamento: como podemos tornar as aulas de História mais interessantes e eficazes para os alunos? Levantando essa questão, procuramos utilizar jogos educativos no ensino de História que propiciem essa experiência imersiva ao aluno. Diante disso, a incorporação de jogos nas aulas de História é uma estratégia valiosa para tornar o passado interessante para as gerações futuras. Assim, com a aplicação de uma didática que foge do tradicional, a tendência é que o aluno seja atraído, desenvolvendo habilidades, potencializando a criatividade e o senso crítico.

Desse modo, o presente trabalho parte de uma pesquisa exploratória, pautada em uma análise qualitativa, que se embasa em uma revisão bibliográfica a partir de autores que discutem a temática do potencial dos jogos no ensino. Ademais, parte da experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com a aplicação dos jogos “Assassin’s Creed: Origins” e o “bingo ‘iluminado’ da Idade Média”, em turmas do Ensino Médio da ECIT Severino Cabral, na cidade de Campina Grande. Assim, compreen-

dendo os benefícios e desafios associados a essa prática, a pesquisa almeja fornecer insights valiosos para educadores interessados em aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma experiência mais dinâmica e envolvente no processo de aprendizagem.

APORTE TEÓRICO

O ensino educacional brasileiro é carregado de traços tradicionais, de modo que os alunos assumem um papel de passividade nas salas de aula no processo de aprendizagem. Diante disso, o desinteresse pelos conteúdos ensinados é uma realidade, em decorrência dessas metodologias conservadoras para apresentar o conteúdo programático. Assim, esses profissionais acabam reproduzindo os assuntos, enquanto os alunos assumem um espaço passivo, reflexivo e acrítico. Sob essa perspectiva, a aprendizagem deve voltar-se para os aspectos humanistas, para poder evocar a afetividade, a colaboração e a empatia, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja solidificado e duradouro; a exemplo disso, os jogos (Fragelli, 2017 *apud* Japiassu; Rached, 2020, p. 49-50).

Nesse sentido, os jogos aparecem como uma interessante ferramenta no processo de ensino de História. Estes podem propiciar ao ambiente escolar uma atuação mais ativa dos alunos; assim, mesmo que não seja o meio mais direto de ensino, os jogos representam uma busca por melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, Giacomoni e Silva (2021, p. 279) defendem os jogos como espaços privilegiados para a aprendizagem, em decorrência de seu caráter imersivo e vivencial. Desse modo, enquanto ele é emulado em ato concreto e imaginativo, também oferece espaço para uma narrativa viva, dinâmica e imprevisível.

Nessa linha de raciocínio, os alunos podem, a partir dos jogos, além de conhecer novas realidades, refletir acerca da sua, tendo em vista que a experiência a partir desses jogos pode construir noções de temporalidades, de processos e transformações, das operações de identificação e diferenciação (Andrade, 2007, p. 95). Assim, foge-se dos saberes apresentados de modo abstrato e distante, abordando-os como uma prática social.

Desse modo, pelo fato de alguns conteúdos históricos carregarem um teor mais distante da realidade dos alunos, isso pode ser desanimador; para isso, o jogo pode tornar a aprendizagem mais envolvente, promovendo um mergulho no conhecimento. Diante disso, Giacomoni e Pereira (2018, p. 14-15) veem o jogo na aula de História como um “belo exercício amoroso”, o qual leva em conta uma entrega à brincadeira. Nesse viés, a gamificação surge como uma possibilidade para agregar variados modos de captação do interesse dos estudantes, despertando sua curiosidade, com participação e engajamento, que conduzem a uma reinvenção da aprendizagem (Orlandi et al., 2018, apud Japiassu; Rached, 2020, p. 50). Dessa forma, este assume uma posição ativa no processo, potencializando uma aprendizagem lúdica, crítica e reflexiva.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados e discutidos os jogos utilizados em sala de aula durante a experiência mencionada, vivenciada a partir do PIBID História. Sob essa perspectiva, foram utilizados dois jogos em duas turmas diferentes, sendo eles: “*Assassin’s Creed: Origins*” e “bingo ‘iluminado’ da Idade Média”, os quais foram pensados como abordagens diferenciadas para o ensino de História, fugindo dos moldes tradicionais normalmente utilizados.

Assim, destacando o primeiro deles, é válido mencionar que, diante de todo o processo de adentrar em sala de aula, a experiência de lecionar para a turma do 1º ano foi muito importante para a compreensão de um assunto tão necessário como civilizações mesopotâmicas, no qual se pensou uma forma de acolhimento da turma, de modo que o aprendizado fosse algo divertido, saindo de todo o processo monótono. Foi utilizado em sala de aula o método de ensino-aprendizagem com jogo eletrônico, que proporciona momentos de ensinamento; o jogo utilizado foi o *Assassin’s Creed: Origins*, que se passa no Egito Antigo e possibilita que os alunos joguem em primeira pessoa e passem por monumentos, conheçam a forma econômica da época e, assim, apontem os requisitos necessários para a construção de uma sociedade. Uma experiência muito proveitosa, que levou os alunos ao ápice de empolgação e fez com que a aula fosse ótima, com aprendizado interessante, pois teve o momento do ensino

e também da diversão, que foi poder jogar e ver que as sociedades construídas naquele momento foram de suma importância para a que vivemos atualmente.

Ademais, partindo para o segundo jogo desenvolvido em sala de aula, com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, aplicou-se um jogo chamado “Bingo iluminado da Idade Média”, retirado de um site da internet. A proposta era trazer um diferencial para as aulas e ser uma complementação do que já vinha sendo visto em sala, de modo que acabou sendo uma forma bem interessante de encerrar a unidade temática e também a participação na turma de forma mais significativa. A atividade consistiu na análise de iluminuras diversificadas. Para o jogo, foram selecionadas 70 iluminuras, extraídas de fontes variadas, como o *Livro das Horas do Duque de Berry*, bíblias, livros de História, contos, hinos, pergaminhos, etc. Logo após, cada aluno recebeu uma cartela contendo 8 iluminuras sem legenda e identificação. Em seguida, foi lido para a turma um enunciado (que poderia ser a descrição de um tipo de trabalho, a posição social de um grupo, a relação entre senhor e servo ou suserano e vassalo etc.), no qual os alunos tiveram que identificar a iluminura correspondente à descrição e marcá-la em sua cartela.

Antes de iniciar o jogo, foi realizada uma breve revisão acerca do conteúdo estudado sobre a Idade Média, recapitulando que as iluminuras abrangem diversos aspectos da vida medieval e possibilitam trabalhar com uma história ilustrada, pois era preciso relembrar, mesmo que de forma breve, o contexto histórico, além de apresentar o que era uma iluminura. Os alunos foram bastante receptivos; além de aprenderem de modo mais interativo e estimulante, puderam vivenciar uma abordagem pedagógica diferenciada. Ademais, a atividade envolveu uma certa competitividade, devido à proposta de alcançar o prêmio de uma caixa de chocolates. A atividade foi divertida não somente para eles; o processo de aplicação trouxe o estímulo de buscar mais atividades semelhantes e diversificadas, que fujam do modelo tradicional.

Assim, em um dos momentos mais apreensivos do jogo, três alunos estavam próximos de ganhar. Uma aluna afirmou “bater”, mas, ao conferir o resultado, constatou-se que ela não havia conseguido, por ter marcado mais de uma iluminura por enunciado, o que não era permitido; foi uma quebra de ex-

pectativa para ela, que acabou sendo desclassificada do jogo. No entanto, para o restante da turma, especialmente para aqueles que estavam perto de ganhar o bingo, foi como se dissessem: “Estamos de volta na competição”. Após a leitura de mais dois enunciados, finalmente surgiu um vencedor, que quase saltou de alegria. Mesmo antes da conferência do resultado, ele estava muito confiante e, de fato, ao verificar a cartela, estava tudo correto. O prêmio foi entregue, pois a aula já estava encerrando, e os alunos ficaram eufóricos com a possibilidade de mais atividades como a realizada.

Por meio de exemplos como o jogo de bingo “iluminado” da Idade Média, os resultados obtidos demonstram como os jogos podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o interesse dos alunos pela disciplina de História, desenvolvendo habilidades de análise crítica e proporcionando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos eventos históricos. Assim, acredita-se que o uso de metodologias lúdicas, como jogos em sala de aula, pode contribuir para uma aprendizagem dinâmica. Considerando a realidade das escolas integrais, onde os alunos têm muitas aulas por dia, essa estratégia se mostra uma forma eficaz de sair do habitual e proporcionar distração positiva. A recepção dos alunos foi extremamente positiva e gratificante, pois, além de aprenderem de forma mais interativa e estimulante, puderam vivenciar uma experiência diferente em sala.

Por fim, mediante a aula ministrada juntamente com a realização da atividade, a utilização de jogos como ferramenta educacional revelou-se uma estratégia relevante para promover uma aprendizagem significativa. Ao integrar o lúdico ao processo educacional, os alunos se tornaram mais engajados e participativos, transformando a sala de aula em um ambiente ativo de construção do conhecimento.

DISCUSSÃO E REFLEXÃO DOS RESULTADOS

Nesse viés, partindo da experiência vivenciada com a aplicação dos jogos já mencionados, desenvolvidos no ambiente de sala de aula a partir das experiências do PIBID História, seguiremos abordando algumas reflexões. Sob essa perspectiva, é válido reconhecer que os jogos possuem forte poten-

cial de envolver os alunos de modo mais ativo e entusiasmado no processo de aprendizagem, quando comparados com o modelo de ensino tradicional. Assim, diante da apresentação de conceitos históricos por meio dos jogos, como o “*Assassin’s Creed: Origins*” e o “bingo ‘iluminado’ da Idade Média”, propiciou-se o envolvimento dos alunos e motivou-os a explorar diferentes períodos históricos, eventos e figuras à sua maneira.

Nesse sentido, a importância destacada nos aportes teóricos dos jogos como metodologia de ensino foi concretizada a partir da experiência vivenciada na aplicação desses dois jogos em sala de aula. Assim, compreendeu-se, na prática, o quanto essa ferramenta tem potencial para conferir à aprendizagem um caráter lúdico, criativo e envolvente no ambiente escolar. Ademais, os jogos podem propiciar uma abordagem mais contextual e multidimensional ao ensino de História, pois permitem aos alunos a vivência de situações históricas, a compreensão de diferentes perspectivas e a tomada de decisões que reflitam o contexto da época.

Desse modo, contribuem para uma compreensão mais profunda e significativa dos acontecimentos passados, indo além da simples leitura acerca do evento histórico, além de estimular o pensamento crítico. Os jogos devem ser estrategicamente planejados, integrados ao currículo, alinhados aos objetivos de aprendizagem e acompanhados de atividades de reflexão e discussão que ajudem os alunos a relacionar a experiência de jogo com os conceitos históricos.

Portanto, é interessante considerar que, diante dos resultados alcançados, o uso de jogos no ensino de História é um processo contínuo e multifacetado. Ainda que sua abordagem possa oferecer benefícios significativos em termos de envolvimento e compreensão histórica, é necessário que sejam utilizados com planejamento, considerando os desafios e limitações associados à sua utilização. Dessa forma, é possível buscar estratégias para aperfeiçoar seu potencial como ferramenta auxiliar educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, é perceptível que os jogos são ferramentas interessantes para o ensino de História, oferecendo a possibilidade de desenvolvimento de habilidades, além de potencializar a criatividade. Ademais, estimulam o pensamento crítico e a reflexão, sendo educativos e benéficos para a aprendizagem, quando utilizados de forma atrativa. Há muitos benefícios para os alunos em vários aspectos de sua vivência, seja nas interações, tanto na escola, com amigos, funcionários e professores, como no comportamento externo ou na aprendizagem por meio da interação com jogos.

Ademais, os jogos são muito úteis para a nossa sociedade. É importante estarmos atentos à modernidade e à informatização, pois, como educadores, precisamos estar alertas a isso. Assim, é interessante compreender as novas tecnologias e tentar acompanhá-las, visto que são ferramentas atrativas e eficazes a serem utilizadas nas aulas, principalmente no ensino de História. Ao transformar essa atração em um jogo, trazendo a possibilidade de diversão, as aulas se tornam mais envolventes e participativas. Assim, durante a experiência educacional vivenciada no PIBID, percebeu-se que os objetivos foram alcançados, tendo em vista a resposta entusiasmada dos alunos e uma aprendizagem diversificada.

Portanto, as interações entre as aulas e a participação lúdica dos alunos por meio dos jogos propiciaram um momento de aprendizado e troca de conhecimento na relação professor-aluno. Dessa forma, a partir da experiência, demonstrou-se na prática que o uso de jogos como ferramentas para o ensino de História é uma abordagem diferenciada, que rompe com o ensino tradicional, colocando o aluno em um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, para nós, como profissionais da educação, almejamos uma experiência que estimule o desejo mútuo, entre aluno e professor, por novas experimentações de práticas pedagógicas no ensino de História.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, v. 13, p. 91-106, 2007.

DOMINGUES, Ester Joelza. “**O Bingo Iluminado da Idade Média**”. Portal Ensinar História, 2023. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/bingo-iluminado-da-idade-media/>. Acesso em: 18 out. 2023.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 129 p., 2018.

GIACOMONI, Paniz Marcello; SILVA, Lucas Victor. O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História. In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p.179-295.

JAPIASSU, Renato Barbosa; RACHED, Chennyfer Dobbins Abi. A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. **Revista Educação em Foco**, v. 12, n. 1, p. 49-60, 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Israel Soares de Sousa

E-mail: israel.soares@professor.ufcg.edu.br

Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFCG.

Fábio Ferreira de Medeiros

E-mail: fabio.ferreira@professor.ufcg.edu.br

Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica – PRP/UFCG.

Nahum Isaque dos Santos Cavalcante

E-mail: nahum.isaque@professor.ufcg.edu.br

Coordenador – PIBID Educação do Campo – UFCG/CDSA.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Livia Alves da Silva

E-mail: alilivia563@gmail.com

Aluna Bolsista.

Arley Vieira Silva

E-mail: arley.vieira@estudante.ufcg.edu.br

Licenciando em Geografia pela UFCG – Campina Grande.

Alisson Lima da Silva

E-mail: alisson.lima@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID.

Ana Vitória Cândido da Costa

E-mail: ana_vitoriacandidoissac@gmail.com

Pibidiana de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA.

Anna Júlia Mariano de Sousa

E-mail: juliasousa4563@gmail.com

Graduanda em Ciências Biológicas - UFCG.

Arthur Correia Silva

E-mail: don.correa@outlook.com

Mestre em Educação; SEC-PB.

Antonio Gomes da Silva

E-mail: antonio.gomes@professor.ufcg.edu.br

Doutor em Letras Clássicas - UFCG.

Adnaldo Alves Junior

E-mail: adnaldoa74@estudante.ufcg.edu.br

Estudante Residente.

Arthur Martins Bezerra

E-mail: arthur.martinsufcg@gmail.com

Graduando em Filosofia - UFCG.

Alisson Lima da Silva

E-mail: alisson.lima@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID.

Anna Maria Pacheco Gonzaga

E-mail: yannapacheco15@gmail.com

Bolsista do PIBID.

Antonio Gomes da Silva

E-mail: antonio.gomes@professor.ufcg.edu.br

Doutor em Letras Clássicas; UFCG.

Amanda Teixeira da Silva

E-mail: amandateixeira.silva20@gmail.com

Pibidiana de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande
UFCG/CDSA.

Anderson Barbosa Pereira

E-mail: andersonrockx@gmail.com

Graduando em Filosofia, UFCG.

Arthur Correa Silva

E-mail: don.correa@outlook.com

Mestre em Educação, SEC-PB.

Antonio Gomes da Silva

E-mail: antonio.gomes@professor.ufcg.edu.br

Doutor em Letras Clássicas, UFCG.

Alisson Clauber Mendes de Alencar

E-mail: alissonclauber@gmail.com

Preceptor do Programa Residência Pedagógica – PRP – UFCG/CDSA; Professor da Rede Municipal de Educação de Sumé - PB.

Ana Paula Nóbrega Dantas

E-mail: anapnobregadantas@gmail.com

Professora Preceptora.

Avlanfranci Barbosa Marcelino

E-mail: avlanfranci.barbosa@estudante.ufcg.edu.br

Estudante de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Ana Paula Nóbrega Dantas

E-mail: anapnobregadantas@gmail.com

Professora Preceptora; Graduada em Geografia.

Bruno Daniel Figueiredo Fernandes

Preceptor.

Bruna França da Silva

E-mail: brunafranca170@gmail.com

Graduanda do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - UFCG/CDSA; Residente bolsista do Programa Residência Pedagógica - PRP - UFCG/CDSA.

Crisólogo Vieira de Souza

E-mail: crisologogeografia@hotmail.com

Professor de Geografia da Escola Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio.

Carlos Daniel Alencar de Alcântara

E-mail: cdaniel.alencar@hotmail.com

Professor Preceptor.

Cássia de Melo Assis

E-mail: melo25532@gmail.com

Pibidiana de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA.

Cindy Maria Azevedo Pascoal

E-mail: cindy.maria@estudante.ufcg.edu.br

Estudante de Graduação do curso de Geografia - Bolsista PIBID/UFCG.

Crisólogo Vieira de Souza

E-mail: crisologogeografia@hotmail.com

Professor de Geografia da Escola Cidadã Integral Deputado Álvaro Gaudêncio.

Carlos Daniel Alencar de Alcântara

E-mail: cdaniel.alencar@hotmail.com

Professor Preceptor.

Daniele Gomes de Oliveira

E-mail: daniele.gomes@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda na UFCG – Campus Cajazeiras; Bolsista.

Douglas Queiroz

E-mail: douglashcz@hotmail.com

Graduado em História; Preceptor no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto História [CAPS/UFCG].

Daniela Rocha dos Santos

Residente.

Djalma Luiz do Nascimento Dantas

E-mail: djalma.dantas@professor.pb.gov.br

Supervisor do Núcleo; Mestre em Ensino de História pela URCA; Professor na Rede Estadual de Ensino na E. E. E. F. M. Monsenhor Constantino Vieira (Cajazeiras-PB).

Daniel Avelino da Silva

E-mail: daniel.avelino@estudante.ufcg.edu.br

Estudante de Graduação do curso de Geografia - Bolsista PIBID/UFCG.

Dalvan Ferreira da Silva

E-mail: Dalvan.ferreira@estudante.ufcg.edu.br

Pibidiano de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA.

David Rafael Dantas Bezerra

E-mail: davidrafaeldantas15@gmail.com

Graduando em Ciências Sociais / Bolsista PIBID - Subprojeto Sociologia - UFCG.

Denise Xavier Torres

E-mail: denise.xavier@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica e Professora do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - UFCG-CDSA.

David Emanuel Paulo da Silva

E-mail: david.emanuel@estudante.ufcg.edu.br

Estudante Residente.

Damião Ferreira Júnior

E-mail: damiao.junior@estudante.ufcg.edu.br

Estudante Residente.

Dhiovana de Sousa Pereira

E-mail: dhiovana.sousa@estudante.ufcg.edu.br

Aluna Bolsista

Emerson Arthur da Silva Costa

E-mail: emersonarthur57@gmail.com

Graduando em Filosofia, UFCG.

Eduarda Simone França do Nascimento

E-mail: dudah893@gmail.com

Pibidiana de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA.

Êmika Vitória Tavares Coêlho

E-mail: emika.vitoria@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista PIBID; Graduanda na UFCG/Cajazeiras.

Eva Maria Pereira Francisco

E-mail: evamariaufcg@gmail.com

Estudante Residente; Graduanda em Geografia.

Edinaura Almeida de Araújo

E-mail: edinauraa@hotmail.com

Coordenadora de Área.

Estanrley Rolim Souza

E-mail: estanrleyrolim@gmail.com.

Graduado em Ciências Biológicas - UFCG.

Ellen Creuza Gouveia Lima da Costa

E-mail: ellencreuza4@gmail.com

Licencianda em Ciências Sociais UFCG/Sumé-PB; Bolsista no PRP UFCG/CDSA.

Elisangela Silmara Aquino Silva

E-mail: elisangela.silmara@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em História – UFCG; Bolsista PIBID.

Flauber Nunes Vieira de Melo

E-mail: flaubervieira@gmail.com

Orientador; Mestre e Professor em Geografia UFCG; Supervisor PIBID – SEE/PB.

Fábio dos Santos Trauten

E-mail: fstgeografo@gmail.com

Estudante Residente.

Fernando Silva Santos

E-mail: fernando.s.santos@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em Ciências Sociais / Bolsista PIBID - Subprojeto Sociologia - UFCG.

Fernanda Beatriz Nogueira Queiroga

E-mail: fernanda.nogueira@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em História – UFCG; Bolsista PIBID.

Filipe Xavier de Lira

E-mail: filipe.xavier@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em História – UFCG; Bolsista PIBID.

Glicia Iorrana G. de Sousa

E-mail: glicia.iorrana@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em História – UFCG; Bolsista PIBID.

Gabriela Germano Galdino

Gabriel Moreira de Almeida

Gabriel Bernado Santos

E-mail: bernadogabriel866@gmail.com

Pibidiano de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande
UFCG/CDSA.

Geovandson da Silva Monteiro

E-mail: geovandson.silva@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em Filosofia - UFCG.

Gutierre Farias Alves

E-mail: gutierrefariasalves@gmail.com

Professor Supervisor do PIBID História UFCG.

Hyasmin Araújo Silva

E-mail: hyasmin.araujo@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda na UFCG – Campus Cajazeiras; Bolsista.

Hugo da Silva Florentino

E-mail: hugo.silva@professor.ufcg.edu.br

Doutor em Educação; UFCG.

Ivanalda Dantas da Nóbrega Di Lorenzo

E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br

Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Italagitania Simplicio da Silva

E-mail: italagitania@hotmail.com

Graduação em Pedagogia - UFCG.

Izadora Kelly Rodrigues de Melo

E-mail: Izadora.kelly@estudante.ufcg.edu.br

Licencianda em Ciências Sociais UFCG/Sumé-PB; Bolsista no PRP UFCG/CDSA.

Igor Alves de Oliveira

E-mail: igor.oliveira@estudante.ufcg.edu.br

Pibidiano de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CDSA.

Ivanalda Dantas da Nóbrega

E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br

Professora Orientadora.

Irismar Fernandes da Silva

E-mail: irismarfernandessilva03@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência - PIBID.

Ivanalda Dantas da Nóbrega

E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br

Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Jayne Pinto Araújo

E-mail: jaynepnt@gmail.com

Janaina Valéria Pinto Camilo

E-mail: janaina.valeria@professor.ufcg.edu.br

Pós-doutora; Professora Adjunta II do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB; Profa. colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Regional do Cariri – ProfHistória Urca; Coordenadora do Subprojeto História no Programa de Residência Pedagógica [CAPS/UFCG].

Josefa Denise Farias

E-mail: josefa.denise.farias@gmail.com

Supervisora do PIBID.

Janaina Valéria Pinto Camilo

E-mail: janaina.valeria@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora do Subprojeto História no Programa de Residência Pedagógica CAPES/UFCG.

Jairo Oliveira Silva

E-mail: jairo.oliveira@estudante.ufcg.edu.br
Graduando em Filosofia - UFCG.

Jhonatas Diniz da Silva

E-mail: uchihak97@gmail.com
Estudante Residente.

João Moraes de Oliveira

E-mail: joao.oliveira@estudante.ufcg.edu.br
Pibidiano de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande
UFCG/CDSA.

João Alves dos Santos Neto

Jacson Ribeiro Lisboa

Jefferson Fernandes de Aquino

E-mail: jeffersonczpb@gmail.com
Graduado em História – UFCG; Docente da Educação Básica do estado da
Paraíba e Supervisor do PIBID.

Juliana Silva Nunes

E-mail: juliana.silva@estudante.ufcg.edu.br
Licencianda em Ciências Sociais UFCG/Sumé-PB; Bolsista no PRP UFCG/
CDSA.

João Paulo Cavalcanti

E-mail: jpccgpb@gmail.com
Graduando em Ciências Sociais / Bolsista PIBID - Subprojeto Sociologia -
UFCG.

José Jonas de Lima Cavalcanti

E-mail: jjonaslc@gmail.com
Bolsista de Iniciação à Docência - PIBID.

José karlos Eduardo Santos Ferreira

E-mail: jose.karlos.edu.07@gmail.com
Estudante de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Josefa Denise Farias

E-mail: Josefa.denise.farias@gmail.com
Supervisora do PIBID.

Kátia Carina Mesquita Cruz de Araújo

E-mail: kcmcruz@yahoo.com.br

Professora da Escola Cidadã Integral Técnica Inácio Antonino – Serra Branca-PB; Preceptora no Programa Residência Pedagógica no CDSA/UFCG.

Karine Nogueira dos Santos

E-mail: karine.nogueira@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista no Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto História CAPES/UFCG.

Karol Yorana Oliveira Silva

E-mail: yoranaanjo@gmail.com

Estudante de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Katiana de Sousa Vale

E-mail: katiana.sousa@estudante.ufcg.edu.br

Graduada em História e ex-bolsista no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto História [CAPES/UFCG].

Lucas Natannael Bernardo de Lima

E-mail: lucas.natannael@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda na UFCG – Campus Cajazeiras; Bolsista.

Leila de Souza Epaminondas

E-mail: leila.sepaminondas@gmail.com

Graduanda em Pedagogia - UFCG.

Laio Brandão Beserra

E-mail: laiobrandaoobb@gmail.com

Graduando em Pedagogia - UFCG.

Luis Pedro Araujo Rossetto

Residente.

Luiz Eugenio Pereira Carvalho

E-mail: luizeugeniocarvalho@gmail.com

Orientador; Doutor e Professor em Geografia UFCG; Coordenador PIBID/UFCG.

Larissa da Silva Queiroz

E-mail: silva.queiroz@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista (UFCG).

Lucas Emanuel da Silva Santiago

E-mail: geolucas.santiago3a@gmail.com

Bolsista (UFCG).

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

E-mail: luiz.eugenio@professor.ufcg.edu.br

Coordenador de Área (UFCG).

Leandro Demetrius Silva Santos

E-mail: leandrodemetrius83@gmail.com

Aluno Bolsista.

Larissa da Silva Alves

E-mail: larissasilvaalvespb@gmail.com

Licencianda em Geografia pela UFCG – Campina Grande.

Luiz Eugênio Pereira Carvalho

E-mail: luiz.eugenio@professor.ufcg.edu.br

Coordenador do PIBID (UFCG – Campina Grande); Mestre e Doutor em Geografia pela UFPE.

Lucas Silva de Lima

E-mail: lucas08081999@gmail.com

Estudante Residente; Graduando em Geografia.

Larissa Lopes Inocêncio

E-mail: lari.tts1@gmail.com

Estudante Residente.

Maria Aparecida de Souza Ferreira

Maria Sabrina Figueredo Sousa

E-mail: maria.sabrina@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Campina Grande.

Maria do Socorro Sousa

E-mail: maria.sousa@estudante.ufcg.edu.br

Aluna Bolsista.

Maisa Kelly Targino da Silva

E-mail: mk9877834@gmail.com

Mariane Aparecida Marques Sampaio

E-mail: marianeamss@gmail.com

Estudante de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Moisés Oliveira Lunguinho

E-mail: moises.lunguinho@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista; Graduando na UFCG/Cajazeiras.

Mariana Kelly Pereira Lourenço

E-mail: marianalourenco324@gmail.com

Graduanda em Filosofia - UFCG.

Maria Alcilene Vitória Batista Aires

E-mail: alcilenevitoria@hotmail.com

Professora Ma.no Ensino de Sociologia (UFCG); Professora de Sociologia Rede Estadual da Paraíba; Supervisora ECIT Jornalista José Leal de Ramos.

Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima

E-mail: lenacarvalho@gmail.com

Dra. em Sociologia (PPGS-UFPE); Professora Adjunta da UFCG, lotada na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais; Coordenadora de Área do PIBID Ciências Sociais Campus Sumé – UFCG/CDSA.

Maiane Henrique Mendes

E-mail: maiane.henrique@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em História – UFCG; Bolsista PIBID.

Maria Beatriz Alves de Lima

E-mail: maria.b.alves@estudante.ufcg.edu.br

Pibidiana de Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CDSA.

Marcos Vinícius Ferreira da Silva

E-mail: mvfsmarcos2000@gmail.com

Estudante de Graduação do curso de Geografia - Bolsista PIBID/UFCG.

Maria Alcilene Vitória Batista Aires

E-mail: alcilenevitoria@hotmail.com

Supervisora ECIT Jornalista José Leal de Ramos.

Maria Helena Costa Carvalho de Araujo Lima

E-mail: lenacarvalho@gmail.com

Dra. em Sociologia (PPGS-UFPE); Profa. Adjunta UFCG; Coordenadora de Área PIBI Ciências Sociais – Campus Sumé – UFCG/CDSA.

Marielly de Lacerda Santos

E-mail: mariellylacerda08@gmail.com

Maria de Assunção Lima de Paulo

Orientadora.

Marianne da Silva Nascimento

Residente.

Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima

E-mail: maria.helena@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora do PIBID.

Manuel Messias Arruda da Silva

E-mail: messiasarruda.contato@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID.

Mirella Torres da Costa Xavier

E-mail: mirellacoast2@gmail.com

Estudante Residente; Graduanda em Geografia.

Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima

E-mail: maria.helena@professor.ufcg.edu.br

Supervisora do PIBID

Maria Leticia Silva Mendes

E-mail: marialeticiasilvamendes@gmail.com

Discente do curso de História da UFCG; Pibidiana bolsista.

Marina Silva Dias

E-mail: marinadias5578@gmail.com

Discente do curso de História da UFCG; Pibidiana bolsista.

Mayla Rodrigues de Mélo

E-mail: mayla15042003melo@gmail.com

Discente do curso de História da UFCG; Pibidiana bolsista.

Mayza Maria De Pinho Carneiro

E-mail: mmayza365@gmail.com

Discente do curso de História da UFCG; Pibidiana bolsista.

Nicaele Maciel Batista

E-mail: nicaelemaciell12@gmail.com

Bolsista do PIBID.

Neurilene da Silva

E-mail: neurinhacz@hotmail.com

Supervisora da EMEIF Cecília Estolano Meireles.

Nadja Claudinale da Costa Claudino

E-mail: nadjaclaudino85@gmail.com

Preceptora no Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto História CAPES/UFCG.

Nicaele Maciel Batista

E-mail: nicaelemaciell112@gmail.com

Bolsista do PIBID.

Paula Priscila Ferreira Sales

E-mail: paula.priscilafs@gmail.com

Graduanda em Pedagogia - UFCG.

Patrick Diniz Mendes

E-mail: patrick.diniz@estudante.ufcg.edu.br

Estudante Residente.

Paula Camila Aguiar Barbosa

E-mail: paulacamilaabs@gmail.com

Mestra em Filosofia; SEC-PB.

Rosemere Olímpio de Santana

E-mail: rosemere.olimpio@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora do PIBID; Doutora pela Universidade Federal Fluminense e Professora na Universidade Federal de Campina Grande (Campus Cajazeiras).

Raurislandia dos Santos Pereira

E-mail: raurislandia.santos@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História Regional e Saberes Locais (GEPHRSL/CNPq/UFCG); Bolsista do Programa Residência Pedagógica.

Rafael Lima de Sousa

E-mail: rafaellimadesousa20@gmail.com

Estudante de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Roziane Ribeiro Marinho

E-mail: roziane.marinho@professor.ufcg.edu.br

Doutorado em Educação - UFCG.

Rosemere Olímpio de Santana

E-mail: rosemere.olimpio@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora do PIBID; Doutora pela UFF e Profa. Da UFCG/Cajazeiras.

Rozilene Lopes de Sousa Alves

E-mail: rozilene.lopes@professor.ufcg.edu.br

Professora Orientadora; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Ramylly Mayrilly da Silva Costa

Ribamar Ferreira de Lima Júnior

E-mail: rif.jr34@gmail.com.

Graduando em Filosofia, UFCG.

Sineone Kélvim Oliveira de Farias

E-mail: sineone.kelvim@estudante.ufcg.edu.br.

Graduando em Filosofia, UFCG.

Saniel Simplício Pereira

E-mail: saniel.simplicio@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba; Bolsista no Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto História [CAPES/UFCG].

Shirlene da Silva Cruz

E-mail: shirlene.0456@gmail.com

Graduanda em Filosofia, UFCG.

Silêde Leila Oliveira Cavalcanti

E-mail: silede.leila@professor.ufcg.edu.br

Professora Coordenadora do PIBID História UFCG.

Suzana Alves de Carvalho

Residente.

Sabrina Araújo Gregório

E-mail: sabrina.gregorio@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista no Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto História CAPES/UFCG.

Seonara da Silva

E-mail: seonara.silva@estudante.ufcg.edu.br

Tarcísio Henrique Araújo de Sousa Costa

E-mail: tarcisiocosta87@gmail.com

Graduando em Filosofia - UFCG.

Tiago Fernandes Alves

E-mail: tiagofalves21@hotmail.com

Supervisor.

Tânia Régia Filgueiras de Oliveira

E-mail: tania.regia@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora.

Tamara Bastos

Tânia Régia F. de Oliveira

E-mail: tania.regia@professor.ufcg.edu.br

Coordenadora PIBID - Subprojeto Sociologia / Professora UACS/CH/UFCG.

Thainara Maria Gonçalves Farias

E-mail: thainara.goncalves@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em História – UFCG; Bolsista PIBID.

Thiago Ferreira da Silva

E-mail: thiago.ferreira1@estudante.ufcg.edu.br

Graduando em História – UFCG; Bolsista PIBID.

Thiago Lima Matias

E-mail: mathiasthiago1@gmail.com

Professor de Geografia do ECIT Elpídio de Almeida; Doutor em Geografia pela UFPB; Supervisor do Programa Institucional de Iniciação à Docência.

Vanessa Maria Guimarães Costa

E-mail: vanessa.guimaraes@estudante.ufcg.edu.br

Licencianda em Geografia pela UFCG – Campina Grande.

Vanessa Vitoria Alves da Silva

E-mail: vanessa.vitoria@estudante.ufcg.edu.br

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Campina Grande.

Vanessa Rayanna Silva Roseno

E-mail: vanessa.rayanna@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID.

Valdonilson Barbosa dos Santos

E-mail: Valdonilson.santos@uol.com.br

Professor de Antropologia da UFCG/Sumé-PB; Docente orientador do PRP UFCG/CDSA.

Valberlandia Virgulino de Souza

E-mail: valberlandiavsouza@gmail.com

Supervisora PIBID - Subprojeto Sociologia / Professora SEEPB/UFCG.

Vanessa Rayanna Silva Roseno

E-mail: cvanessa.rayanna@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista do PIBID.

Vitória Moreira Rolim

E-mail: vitoria.moreira@estudante.ufcg.edu.br

Bolsista no Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto História CAPES/UFCG.

Williane Pereira de Araújo

E-mail: williane.araujo@professor.pb.gov.br

Especialista; ECIEEFM Professor Crispim Coelho.

Wemerson Andrade Ribeiro

E-mail: wemersonandradre787@gmail.com

Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID.

Yuri Jorran Andrade de Aquino

E-mail: yurijorran16@gmail.com

Discente do curso de História da UFCG; Pibidiano bolsista.

Yanna Maria Pacheco Gonzaga

E-mail: yannapacheco15@gmail.com

Bolsista do PIBID.

Zildene Francisca Pereira

E-mail: denafran@yahoo.com.br

Coordenadora de Área.

APOIOS



Secretarias Municipais de Educação da Paraíba
Secretaria de Estado de Educação da Paraíba