

Jairo da Silva e Silva
(Organizador)

PRÁTICAS EXITOSAS NA EDUCAÇÃO

reflexões sobre ensinar e aprender

editora
itacaiúnas

Jairo da Silva e Silva
(Org.)

**PRÁTICAS EXITOSAS
NA EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE ENSINAR E APRENDER**

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – Pará
2021

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividy Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

2021 por Jairo da Silva e Silva (Org.)
©20201 por vários autores
Todos os direitos reservados.

1ª edição

Editoração eletrônica/ diagramação: Deividy Edson

Organização e preparação de originais: Walter Rodrigues

Projeto de capa: Editora Itacaúnas

Foto de capa: Max Fischer no Pexels

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

P912	Práticas exitosas na educação reflexões sobre ensinar e aprender [recurso eletrônico] / vários autores ; organizado por Jairo da Silva e Silva. - Ananindeua : Itacaúnas, 2021. 201 p. : PDF ; 3 MB. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-89910-08-4 (Ebook) DOI: 10.36599/itac-pee 1. Educação. 2. Práticas exitosas. 3. Interdisciplinaridade. I. Silva, Jairo da Silva e. II. Título.
2021-1929	CDD 370 CDU 37

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.
Esta obra foi publicada pela [Editora Itacaúnas](#) em maio de 2021.

Em memória: Às vítimas da Covid-19, e, em especial, às trabalhadoras e aos trabalhadores da Educação e estudantes que foram vítimas fatais da pandemia;

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da Saúde que, nessa guerra, batalham arduamente em defesa da vida – por vezes, lutam sem armas.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores que, nessa pandemia, não puderam ficar em casa, pois, foram e são essenciais para a manutenção de nossas necessidades básicas.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da Educação que, apesar de sucessivos ataques à ciência, à tecnologia e ao conhecimento, continuam lutando incansavelmente em defesa da educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade – direito de todo cidadão e dever do Estado.

Às nossas e aos nossos estudantes, motivos principais das práticas exitosas em sala de aula.

educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...].

Paulo Freire¹

¹ FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. *In*: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3sRy3vT>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Jairo da Silva e Silva	
PREFÁCIO	14
Luciana Mazzutti	
“RAÇAS” HUMANAS: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO MULTIDISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR	18
DOI: 10.36599/itac-pee.0001	
Alexandra Bomfim de Oliveira	
Laikui Cardoso Lins	
Alana Araujo dos Santos	
PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS EXITOSAS: PROJETO A LUTA DOS NEGROS NO BRASIL E NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE NACIONAL – DA TEORIA À PRÁTICA	30
DOI: 10.36599/itac-pee.0002	
Anderlei Carneiro Vilhena	
(RE)FAZENDO O SABER: RAÍZES CULTURAIS E VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA EM SALA DE AULA	41
DOI: 10.36599/itac-pee.0003	
José Ivanilson da Luz Rodrigues	
Alcinéia Farias Rodrigues	
PROJETO <i>CHARGES CONTRA O RACISMO</i>: UMA EXPERIÊNCIA DE DENÚNCIA E CIDADANIA NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA	53
DOI: 10.36599/itac-pee.0004	
José Ivanilson da Luz Rodrigues	
Leidiane dos Santos Carneiro	
A ESCOLA, <i>LÓCUS</i> DA DIALOGICIDADE PARA AÇÃO-REFLEXÃO AO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO E RACIAL CONTRA MULHERES NEGRAS	67
DOI: 10.36599/itac-pee.0005	
Maria Asenate Conceição Franco	
CONSTRUINDO O CONHECIMENTO NO COMBATE À COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO - <i>CAMPUS</i> GUANAMBI NA PRODUÇÃO DE ÁLCOOL ETÍLICO 80% GLICERINADO	81
DOI: 10.36599/itac-pee.0006	
Aureluci Alves de Aquino	
Milton Ricardo Silveira Brandão	
Gabriela Pereira Cardoso	
Pedro Henrique Alves Fernandes	
A CONSTRUÇÃO EFETIVAMENTE COLABORATIVA DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ONLINE (EOL)	92
DOI: 10.36599/itac-pee.0007	
Aldenice de Jesus Cardoso de Almeida	

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DO IFPA - CAMPUS ABAETETUBA.....	104
DOI: 10.36599/itac-pee.0008	
Ellen Kelly Rodrigues Sarges Maria Rosilene Maués Gomes	
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRÁTICAS EXITOSAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA	116
DOI: 10.36599/itac-pee.0009	
Italanei Oliveira Fernandes	
DO LIVRO À LIVE: A LITERATURA FEMININA EM AULAS DE ESPANHOL.....	126
DOI: 10.36599/itac-pee.0010	
Francelina Barreto de Abreu	
PRÁTICAS EXITOSAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ÂMBITO DA LITERATURA HISPÂNICA.....	136
DOI: 10.36599/itac-pee.0011	
Elionai Mendes da Silva	
TRIBUTO À EXPERIÊNCIA COM A LEITURA: EDUCAÇÃO E CIDADANIA A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA BIBLIOTECA ESCOLAR PÚBLICA	147
DOI: 10.36599/itac-pee.0012	
Israel Fonseca Araújo	
PRÁTICAS EXITOSAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS COM LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS: DESAFIOS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS	158
DOI: 10.36599/itac-pee.0013	
Alda Maria Oliveira Rodrigues Marielle de Jesus Costa Nascimento	
DISPOSITIVOS ALTERNATIVOS PARA ENSAIOS MECÂNICOS DE ESTRUTURAS E MATERIAIS: PRÁTICAS DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO IFPA-CAMPUS ABAETETUBA.....	169
DOI: 10.36599/itac-pee.0014	
José Guilherme Silva Melo	
ENSAIOS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS ABAETETUBA	179
DOI: 10.36599/itac-pee.0015	
Maria Rosilene Maués Gomes	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	1922
SOBRE O ORGANIZADOR	199
ÍNDICE REMISSIVO.....	200

APRESENTAÇÃO

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

(Paulo Freire).¹

Tudo o que possa ser dito nesta escrita de apresentação não expressa, certamente, o que pode a educação. Tal como nos ensina o professor Paulo Freire, a educação pode libertar; proporcionar a autonomia; transformar pessoas; e modificar a realidade. Esse é o norte deste livro: apresentar práticas educativas exitosas, já realizadas, mas possíveis de reaplicação em cenários variados.

Vindas/os de diferentes contextos educativos e de diversos municípios brasileiros, as autoras e autores de *Práticas exitosas na educação: reflexões sobre ensinar e aprender* manifestam algumas práticas exitosas oriundas de distintas áreas de conhecimento. Nos textos, com suas respectivas metodologias, expressam as dinâmicas de superação diária do ensinar e do aprender.

São práticas que têm em comum a concepção de educação como um processo aberto, amplo, de múltiplas facetas. Experiências que entendem que educar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 26).² Essa perspectiva de educação é exatamente o que traduz esta coletânea composta por quinze capítulos.

Nessa teia de relatos educativos, há fios condutores que se entrecruzam de uma forma ou de outra. Questões sobre a educação para as relações étnico-raciais perpassam diferentes narrativas, por exemplo. Pelo menos cinco capítulos dialogam sobre tais questões, a saber:

¹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

No trabalho escrito por Alexandra Bomfim de Oliveira, Laikui Cardoso Lins e Alana Araujo dos Santos, as autoras apresentam alguns desdobramentos de um projeto de ensino que problematiza as noções cristalizadas acerca de eugenia e de racismo, por meio de produções científicas e cinematográficas, numa perspectiva multi/interdisciplinar.

Anderlei Carneiro Vilhena, em seu capítulo, ratifica o quão os projetos interdisciplinares se constituem como práticas educativas exitosas. O autor aborda alguns aspectos teóricos e práticos de um projeto realizado em torno das questões raciais em ocasião das ações em alusão ao Dia da Consciência Negra.

Na mesma esteira, José Ivanilson da Luz Rodrigues nos brinda duplamente com seus relatos de práticas exitosas. Em parceria com Alcinéia Farias Rodrigues, discorre acerca de práticas exitosas relacionadas às raízes culturais e expressividade da valorização identitária no âmbito escolar. Com Leidiane dos Santos Carneiro, descreve uma experiência de denúncia e cidadania na semana do Dia da Consciência Negra, em ocasião da execução do projeto “Charges contra o racismo”.

Ainda nesse mesmo escopo, Maria Asenate Conceição Franco discute o (re)conhecimento do espaço sociocultural escolar como *locus* estratégico para desenvolvimento metodológico da ação-reflexão sobre violência racial e de gênero contra mulheres negras. Em seu trabalho, a autora apresenta uma sequência de atividades que vêm contribuindo para o fortalecimento do ativismo antirracista e antissexista na sua instituição de atuação profissional.

Por sua vez, outro fio que conduz a tessitura de vários capítulos é o tema “Educação em tempos de pandemia”. Nos textos, diferentes autorias versam sobre a produção de álcool em gel, formação continuada, estágio supervisionado, ações de coordenação pedagógica e ensino de literatura hispânica.

Em um momento em que o conhecimento científico se faz tão importante como ferramenta de combate à pandemia do novo coronavírus, no capítulo escrito por Aureluci Alves de Aquino, Milton Ricardo Silveira Brandão,

Gabriela Pereira Cardoso e Pedro Henrique Alves Fernandes, as/os autoras/es descrevem uma impactante ação exitosa de prevenção e redução da contaminação na microrregião de Guanambi-Bahia, por meio da fabricação de álcool etílico 80% glicerinado nas dependências laboratoriais de Ensino de Química do Instituto Federal Baiano, Campus Guanambi. O material produzido foi doado ao SAMU, à UPA, ao 17º Batalhão de Polícia Militar e à Associação Benemerita de Caridade: Lar dos Velhinhos.

Visando dar continuidade às práticas pedagógicas durante as alterações demandadas pelas medidas de segurança de combate à pandemia do novo coronavírus, Aldenice de Jesus Cardoso de Almeida, em seu capítulo, apresenta o relato de uma docente em busca de conhecimentos teóricos e práticos acerca da Educação Online (EOL).

Ellen Kelly Rodrigues Sarges e Maria Rosilene Maués Gomes [orientanda e orientadora, respectivamente] socializam em seu estudo os resultados de uma possibilidade de vivenciar o Estágio Supervisionado considerando o período de pandemia: uma profunda pesquisa de abordagem quali-quantitativa a partir da coleta de dados em sites de repositórios institucionais da maior universidade pública da região Norte, em portais de revistas científicas e bibliotecas eletrônicas científicas. Os resultados são impressionantes!

Já Itlanei Oliveira Fernandes, em seu capítulo, discute a experiência da coordenação pedagógica frente a docentes e discentes no contexto de ensino remoto. Ao analisar o papel da educação e da tecnologia em um momento tão subjetivo quanto o vivido pela educação/escola nesses tempos pandêmicos, a autora evidencia alguns pontos positivos e negativos da tecnologia frente ao fazer docente, bem como a mediação pedagógica nesse processo.

Como fazer aulas de literatura em formato de ensino remoto emergencial? Essa é a indagação principal do trabalho de Francelina Barreto de Abreu. A autora alega que, talvez, não tenha as respostas possíveis a esse questionamento, no entanto, propõe algumas possibilidades a partir de uma experiência exitosa em aulas de literatura hispânica para turmas do ensino médio.

Ainda que não trate exclusivamente de “Educação em tempos de pandemia”, em seu texto, Elionai Mendes da Silva também discorre sobre o ensino de literatura hispânica para o ensino médio. Tendo como objetivo principal desenvolver, junto à turma, habilidades linguísticas, voltadas às práticas sociais de linguagem, a autora apresenta a execução de uma sequência didática a partir da leitura contextualizada de um romance histórico do mundo hispânico: o aclamado *Don Quijote de la Mancha*, do espanhol Miguel de Cervantes.

Israel Fonseca Araújo também escreve sobre língua linguagem e leitura. Com o olhar voltado à prática da leitura na escola básica pública, seu relato concentra-se na realidade peculiar de uma escola estadual paraense. O autor discute o trabalho docente de incentivo à prática da leitura por parte das/os educandas/os, vista como um aspecto importante na vida das/os discentes, da família e comunidade, mediante a efetiva utilização da Biblioteca/sala de leitura.

As linguagens, códigos e suas tecnologias têm, também, lugar de destaque no trabalho de Alda Maria Oliveira Rodrigues e Marielle de Jesus Costa Nascimento. No entanto, o enfoque central é o ensino de Educação Física. As autoras relatam alguns desafios e propostas educacionais de práticas exitosas realizadas em escolas com limitações estruturais.

Os dois textos que encerram a coletânea têm em comum o espaço de execução: o Instituto Federal do Pará (IFPA, Campus Abaetetuba), a instituição de atuação deste que vos escreve. O capítulo escrito por José Guilherme Silva Melo evidencia como a idealização, fabricação e testes de dispositivos alternativos para ensaios mecânicos de estruturas e materiais se constituem como práticas de aprendizagens significativas junto a discentes em fase de estágio curricular dos cursos técnicos profissionalizantes de Edificações e Mecânica, tendo em vista a perspectiva interdisciplinar de ensino.

Por fim, o texto que encerra o nosso livro é um capítulo escrito à luz do pensamento do educador que inaugura este texto de apresentação: Paulo Freire. Assim, Maria Rosilene Maués Gomes apresenta alguns ensaios

contundentes sobre autoavaliação desde a perspectiva freiriana, unindo teoria e a experiência da prática de sala de aula.

As experiências apresentadas neste livro têm algo em comum. Em todas as suas nuances, o envolvimento, o engajamento e ativa participação das/os protagonistas do fazer pedagógico: nossas alunas e nossos alunos. Neste sentido, *Práticas exitosas na educação: reflexões sobre ensinar e aprender* cumpre a máxima freireana da epígrafe que inaugura esta apresentação: “[...] quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1989. p. 67). Que as práxis aqui descritas apontem novos horizontes sobre o ensinar e o aprender, criando e modificando realidades. Enfim, auxiliando-nos a compreender o que pode a educação.

Boa leitura a todas e a todos!

Jairo da Silva e Silva
Organizador

PREFÁCIO

Um convite a reflexões que nos esperançam

Luciana Mazzutti¹

De repente, recebo uma mensagem eletrônica com um doce convite: escrever o Prefácio de um livro eletrônico intitulado *Práticas exitosas na educação: reflexões sobre ensinar e aprender*. Na mensagem, uma citação de Paulo Freire que reforça o compromisso de uma prática educacional libertadora e crítica a fim de formar sujeitos aptos a correr o mundo e mudá-lo para melhor, se assim o desejarem. Nesse momento, dois pensamentos tomam conta de mim: primeiro, a responsabilidade diante de um ano em que se comemora o Centenário de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e Patrono da Educação Brasileira; o segundo pensamento diz respeito ao desafio de dar conta de apresentar uma obra com uma proposta tão relevante e que traz não somente contribuições de meus (minhas) colegas de Instituição, mas também de outras Instituições tão comprometidas com a educação como o nosso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Antes de deixar vocês com a apresentação dos textos, proponho algumas reflexões a fim de valorizar a ciência, a vida e a dedicação de muitos em prol de uma educação gratuita, pública, inclusiva e de MUITA qualidade. Em um ano, nossas vidas e práticas socioeducacionais tiveram que mudar. Um vírus chegou e nos roubou o convívio, o abraço, o afago, nos roubou vidas; inclusive nos privou dos conflitos diários; sim, aqueles que nos faziam olhar nos olhos de nossos(as) discentes, de nossos(as) colegas e nos davam a oportunidade de repensar e corrigir nossos erros. Ops! outra palavra

¹ Professora na área de Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Na mesma instituição, atua como Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação. Cursa Doutorado em Letras: Linguagens e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus/BA).

complicada “erros”, mas enfim, o fato de estarmos na condição de educadores não nos isenta de errar; não há uma caneta vermelha para tirar-nos um décimo ou, até mesmo, um ponto; no entanto, ao errar, na condição de educadores principalmente, somos capazes de reconhecer e rever nossas práticas porque estamos atentos(as) e somos criativos(as).

Desde o vestibular (ou Enem), ou antes disso, escolhemos a Educação e com ela o compromisso de que, ao longo de nossa caminhada, buscaremos nos atualizar para acompanhar nossos(as) discentes. Contudo, como acompanhar em tempos de pandemia? Ninguém sabia, e nem sabe, quais são/serão os desdobramentos desse 2020, um ano tão conturbado. Passamos por um período de incertezas, de angústias, de sofrimentos; enfim, de muitas perdas. Faltou-nos um líder, orientações, recomendações; chegamos a sentir que o distanciamento social, além de ser uma medida sanitária, parecia um isolamento humanitário, não sabíamos como estavam as pessoas, e não digo fisicamente, refiro-me à condição psicológica e emocional. Quantas mortes! Não houve, e ainda não há, um investimento significativo na saúde e na educação por parte da liderança responsável, a qual prefiro não citar. Contudo, não perdemos a criatividade e nem a esperança; apostamos todos os dias na educação que faz a diferença e que diminui as diferenças. Educadores e Educadoras, acreditamos e continuamos capazes de transformar vidas.

Nessa perspectiva, vale lembrar e destacar o impacto na educação assim que foi anunciado o suposto primeiro caso de Covid-19, em março de 2020; tratava-se de uma “pausa” no ano letivo, mas com vistas a um retorno após o dito “fica em casa” por 15 dias, por um mês, por dois meses... e, infelizmente, já passou mais de ano. O retorno presencial não aconteceu e nos vimos obrigados(as) a encarar as plataformas, readaptar os conteúdos, rever as metodologias e partir para o ensino à distância. Muitas preocupações tomaram conta das instituições, dentre elas a pergunta que ainda se faz: somos capazes de atingir todos(as) os(as) discentes?

E é nesse ponto que trago o que foi, e tem sido negado: a ciência, a pesquisa. Vou explicar melhor minha proposição. Sou professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Baiano, atualmente, estou Pró-Reitora de

Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação; acredito na ciência, na pesquisa a qual inicia a partir de um problema, de um questionamento. Ou seja, ao questionarmos como seguir com a proposta de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de MUITA qualidade; estudamos, pesquisamos e nos dispomos a essa nova experiência de aulas on-line. Para muitos, não foi difícil abrir suas casas e entrar nas casas dos(as) discentes; para outros, por um pouco de resistência ou até por falta de habilidade, foi mais difícil; para outros, contudo, especialmente da educação municipal e estadual, tem sido impossível. Como então resolver esse dilema? Para os/as docentes que conseguiram, ainda com alguns entraves, hoje encaramos de outra forma e vemos como essa “aproximação” fez a diferença.

Do mesmo modo, há, ainda de modo incerto, algumas possibilidades de retorno presencial às salas de aula, frente ao ensino híbrido. Em meio à adesão ao tecnológico e à necessária (um dia) volta ao ensino presencial – quando todos(as) que compõem o corpo escolar estiverem vacinados(as) – esse livro que ora escrevo o prefácio se faz muito necessário. Posso afirmar que propostas como as que compõem esta obra tornam o ensino mais humanizado e com o foco nas ideias freireanas que forma sujeitos críticos. Os textos aqui apresentados englobam tanto a educação formal quanto a não formal, reiterando em nós que o educar é contínuo e transcende as paredes da sala de aula. Transcende também a relação professor-aluno e engloba todo um universo de agentes, do porteiro das escolas aos diretores, de uma ideia inovadora ao fazer essa ideia acontecer, de uma vontade de atuar até às transformações sociais que almejamos.

Conhecer sobre práticas exitosas em educação, sejam presenciais, sejam on-line, sejam em espaços formais de educação, sejam em não-formais, permite que a gente vislumbre o esperar. Não de esperar, mas da esperança que reacende em nós a cada momento em que temos contato com práticas educacionais que funcionaram como agentes de mudança. Práticas essas que envolvem os(as) discentes/aprendizes e possibilitam efetivas trocas e partilhas de conhecimento. Práticas que mostram os desafios da educação, junto à coragem daqueles(as) que ousam transformar sua realidade:

professores(as), estudantes, coordenadores(as), assistentes sociais, pedagogos(as) e todos os demais atores e atrizes da comunidade educacional. E que não esqueçamos: essa transformação ocorre com a inserção da ciência numa proposta de educação humanizada.

Aquela educação da qual nos fala Paulo Freire – uma educação libertadora, assente em práticas sociais e no letramento dos sujeitos. Educação, neste caso, combina com os versos de Manoel de Barros, que nos diz que “poesia é voar fora da asa”. Isso porque construir uma educação que seja libertadora e transformadora exige a reinvenção do convencional, acreditar em nossos ideais e, baseados(as) na ciência, alçarmos voos com nossos e nossas aprendizes, para além dos rumos que determinados grupos tentam impor àqueles que são frutos da educação pública. Transpor essas barreiras impostas para construir novas realidades, tendo como agentes das transformações sociais os nossos e nossas discentes é fazer jus aos versos de Conceição Evaristo: “A gente combinamos de não morrer”. Esse livro reafirma que, na educação, nós vamos resistir e humanizar cada vez mais as práticas educativas – esse é o nosso êxito. Você é nosso(a) convidado(a) nessa leitura!

“RAÇAS” HUMANAS: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO MULTIDISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR

DOI: [10.36599/itac-pee.0001](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0001)

Alexandra Bomfim de Oliveira¹
Laikui Cardoso Lins²
Alana Araujo dos Santos³

Introdução

A abordagem acerca do racismo nas escolas torna-se uma necessidade cada vez mais premente, tendo em vista a demanda legal, materializada nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Logo, tratar sobre racismo, preconceito e discriminação racial consiste em dever social da escola, pois, apesar de a sociedade brasileira ser composta por 56,10% de negros (pretos e pardos) (AGÊNCIA LUPA, 2019), frequentemente ocorrem casos de preconceito racial, nos mais diversos níveis, o que é desumano e inaceitável, uma vez que não se deve pautar a valoração de um indivíduo pela cor da sua pele.

Em *Racismo Estrutural* (2020, p. 21), Almeida expõe que “[...] as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. Por isso, faz-se urgente que a escola contribua para uma formação contextualizada no tocante à questão do racismo e envide esforços a fim de que tal transformação ocorra em si mesma, já que também é parte da sociedade, refletindo-a.

Nesse intuito, a escola pode provocar reflexões sobre a origem científica do racismo que se baseou na classificação da humanidade em

¹ Mestre em Ecologia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora no Instituto Federal Baiano, *Campus* Teixeira de Freitas. E-mail: alexandra.oliveira@ifbaiano.edu.br.

² Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora no Instituto Federal Baiano, *Campus* Teixeira de Freitas. E-mail: laikui.lins@ifbaiano.edu.br.

³ Doutora em Botânica pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora no Instituto Federal Baiano *Campus* Teixeira de Freitas. E-mail: alana.santos@ifbaiano.edu.br.

raças. Historicamente, raças humanas foram identificadas e justificadas através de estudos sobre a adaptação da espécie humana a diferentes níveis de radiação solar, relacionando características fenotípicas e comportamentais à sua origem geográfica (PURVES *et al.* 2006), o que sustentou a qualificação das populações de pele não branca como inferiores. Portanto, aspectos da Biologia e da Antropologia Física foram fundamentais na construção do racismo científico, que apesar de hoje ser considerado pseudociência, ainda embasa o conceito sociológico de raças humanas. Se essa falsa divisão em raças não houvesse existido, provavelmente, não usaríamos a expressão ‘racismo’ atualmente (GUIMARÃES, 2008).

Outra perspectiva que fundamentou o racismo científico foi a Eugenia, proposta por Francis Galton no final do século XIX e inspirada na Teoria da Evolução das Espécies de Charles Darwin. Ela trazia uma explícita preocupação com a melhora da espécie humana em características físicas, intelectuais e comportamentais (TEIXEIRA; SILVA, 2017), sustentando, no início do século XX, a ideologia do branqueamento da população brasileira, que buscava a construção de um tipo legitimamente brasileiro pela mistura das raças consideradas inferiores com as ditas superiores (MAIA; ZAMORA, 2018).

No final do século XX, estudos moleculares comprovaram que raças humanas não são confirmadas biologicamente, contrariando o racismo científico. O estudo clássico de Lewontin (1972) observou que a variabilidade genética entre populações humanas de diferentes continentes é semelhante à encontrada em populações de um mesmo continente. Além disso, nas populações da África subsaariana, há maior diversidade genética do que nas populações do restante do planeta, indicando que todas elas se originaram a partir de um pequeno grupo que migrou do Norte da África (CAMPBELL; TISHKOFF, 2010).

O sistema educacional, portanto, pode aprofundar o racismo na sociedade (ALMEIDA, 2020) ou converte-se em espaço fundamental para o combate dessa problemática. A escola sendo, por excelência, um local de convivência de diferentes grupos étnico-raciais, sociais, culturais e

econômicos, se as disputas ali afloradas em razão dessas diferenças não forem tratadas com uma abordagem didática e, sobretudo, dialógica, a escola reforçará os valores segregacionistas em vez de combatê-los. Dessa forma, a ação educativa escolar pode impactar a formação do sujeito no sentido deste repensar suas posturas, comportamentos e atitudes de cunho eventualmente racistas que, muitas vezes, arraigados na sociedade, são reproduzidos de modo "natural" e/ou recreativo, sem a percepção do prejuízo individual e social causado.

Os Institutos Federais (IFs), apesar de estarem em permanente construção – não livre de tensões e de dicotomias –, são o resultado mais palpável de uma resposta do sistema de ensino brasileiro para a promoção de uma educação pública e de qualidade voltada à classe trabalhadora, articulada com os seus interesses e visando romper com a lógica da marginalidade no ensino (SAVIANI, 1999). Seu surgimento, em 2008, resgata o princípio do aprendizado de um ofício, por meio do ensino formal, difundido com a chegada da Família Real (BELCHIOR, 1993), mas não apenas isso. Em se tratando dos IFs, a aprendizagem de uma ocupação deve caminhar lado a lado com a formação intelectual dos sujeitos, alcançando uma articulação entre ciência, cultura e trabalho, uma dimensão total, integradora, omnilateral (MARX; ENGELS, 2004) e emancipatória. Tal perspectiva rompe com a visão de educação dual, entendida como aquela que separa os homens em categorias, em que alguns devam servir a um ofício, simples, físico, manual e operatório, enquanto outros devam pensar, criar, conceber ideias e processos, de forma abstrata e mais valorizada, como se os seres humanos fossem, igualmente, duais.

Partindo dessa identidade educacional, visando atender os dispositivos legais para o ensino no âmbito dos IFs, e assumindo a importância social da escola, um projeto de ensino foi elaborado e executado com o objetivo de problematizar as noções cristalizadas na comunidade discente acerca de Eugenia e de racismo, a partir do contato com produções científicas e cinematográficas, de forma multi e interdisciplinar.

1. Integrando saberes de áreas distintas do conhecimento para a promoção de ensino e de aprendizagem com significado

Ao abordar o conteúdo programático Evolução Biológica, no que se refere a raças e/ou subespécies, verificou-se a dificuldade dos estudantes em ampliar a definição biológica de raças para a espécie humana e em compreender o porquê da existência de raças, enquanto fenômeno sociológico, já que biologicamente elas não existem. A identificação da dificuldade dos discentes e o reconhecimento da necessidade de abordar a temática de forma mais profunda e ampla, impulsionaram o rompimento da barreira disciplinar, resultando em um projeto de ensino de caráter multi e interdisciplinar, com utilização de ferramentas das linguagens científica e cinematográfica na abordagem pedagógica.

O projeto oportunizou aos estudantes pensar sobre a definição de raças humanas e as contribuições das diversas áreas do conhecimento no estabelecimento dessa classificação, bem como suas consequências ao longo do tempo. Para isso, os professores assumiram o papel de mediadores e estabeleceram um diálogo mais aberto e empolgante, promovendo desafios e questionamentos, colocando-se como aprendizes, e contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, de modo a ativar nos discentes sua “prática social”, contribuindo para a construção de uma sociedade pensante (FREIRE, 1996; BULGRAEN, 2010).

A construção do conhecimento dividida em disciplinas e ciências específicas são, assim como a própria Ciência, produto da capacidade humana em tentar compreender o mundo. Essa compartimentalização auxilia a compreender partes de um todo que é difícil de ser deslumbrado, até mesmo por aqueles inseridos no universo científico. Por outro lado, a convivência com currículos escolares fragmentados e incomunicáveis produzem uma formação humana e profissional insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente (PIRES, 1998). Por isso, a necessidade de integração entre disciplinas e áreas de conhecimento tem se intensificado, podendo contribuir para a construção mais significativa do conhecimento.

A multi e a interdisciplinaridade surgem como possibilidades para essa integração e se diferenciam no nível de interação entre as disciplinas. A multidisciplinaridade requer a obtenção de informações de duas ou mais Ciências ou setores do conhecimento, mas sem que as disciplinas sejam alteradas ou enriquecidas. A interdisciplinaridade ocorreria quando a colaboração entre disciplinas diversas ou setores heterogêneos de uma mesma Ciência conduz a interações recíprocas, levando a um enriquecimento mútuo (DOLLE, 2015).

Comumente nas escolas ocorrem mais projetos multidisciplinares do que interdisciplinares (MOZENA; OSTERMANN, 2014). A interdisciplinaridade, embora seja discutida desde 1970, apenas recentemente tem se propagado como ferramenta necessária à atualização, quando se refere às práticas dos processos de ensino e de aprendizagem, o que não elimina as disciplinas, mas torna-as mais comunicativas entre si, concebendo-as como processos históricos e culturais (LAGO et al., 2015). Nesse contexto, a multidisciplinaridade pode levar à interdisciplinaridade, sem deixar de ser parte intrínseca da perspectiva interdisciplinar, pois o fato das disciplinas e/ou áreas de conhecimento estarem integradas não as dilui, mas as tornam partes de um ensino mais contextualizado e significativo.

2. O projeto de ensino “Raças humanas: compreender para desracializar”

O projeto de ensino “Raças Humanas: compreender para desracializar” foi desenvolvido no IF Baiano, *Campus* Teixeira de Freitas, envolvendo os docentes dos componentes curriculares Biologia, Filosofia, História, Sociologia e Língua Portuguesa. O público-alvo foram os discentes do terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Administração, Agropecuária e Florestas, série em que os ementários das disciplinas permitem a abordagem deste conteúdo.

Até o momento, ocorreram duas edições do projeto, em 2018 e 2019, alcançando a participação de 164 estudantes. Ambas as edições foram desenvolvidas ao longo do ano letivo e abordaram dois temas: no primeiro

semestre, Eugenia, como fundamento científico para classificação da humanidade em raças; e, no segundo semestre, raças humanas e seus impactos na sociedade.

As atividades para abordar os dois temas foram estruturadas em quatro etapas: leitura e análise de textos científicos; audiência a duas produções cinematográficas; roda de conversa sobre os aspectos da linguagem científica e artística; e produção de texto dissertativo-argumentativo. Em culminância, os estudantes desenvolveram um produto, sob a orientação de um dos professores, apresentado à comunidade em evento anual realizado pelo IF Baiano – *Campus* Teixeira de Freitas, denominado Arvorecer Negro, que ocorre em Novembro, mês da Consciência Negra.

Inicialmente, os temas foram abordados através de leitura e análise multidisciplinar de textos científicos: “Eugenia negativa e positiva: significados e contradições” (MAI; ANGEMARI, 2006) para Eugenia; no tocante a raças humanas foram utilizados, dois capítulos do livro *Ciência e (In)Tolerância* (ARAÚJO, 2007) e o texto “Receita para uma humanidade desracializada” (PENA, 2006). Geralmente, os textos científicos, desde reportagens de mídia até originais de cientistas, não são muito explorados na escola, mas, quando o professor os insere, viabiliza interações com a cultura científica que estão além das fronteiras do conhecimento científico escolarizado (LIMA; GIORDAN, 2018). Sendo assim, buscou-se facilitar a incorporação do saber científico na formação de habilidades para acessar uma maior diversidade de informações; de leitura e domínio de conceitos, formas de argumentação e elementos de terminologia científica (FERREIRA; QUEIROZ, 2012).

As exposições das produções cinematográficas, denominadas sessão cinema, foram *Gattaca* (1997), para Eugenia, em ambas as edições; e *Vênus Negra* (2010), em 2018, e *Django Livre* (2012), em 2019, para abordar raças humanas. O cinema pode ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem bastante propícia à exploração teórica interdisciplinar porque estimula os fundamentos cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico

e poético (ALMEIDA, 2017), a partir do efeito que um filme pode causar no sujeito sob sua percepção cultural, social, emocional e intelectual. Após as sessões cinema, ocorreram rodas de conversa mediadas pelos docentes, em que os estudantes apresentaram suas perspectivas baseadas em suas histórias de vida, nos conteúdos das disciplinas, nos textos científicos e em possíveis pesquisas.

Em sequência, solicitou-se a produção de um texto dissertativo-argumentativo, a fim de acessar a sua interpretação individual sobre Eugenia e raças humanas. A habilidade de produzir textos coerentes e coesos deve ser um dos objetivos do Ensino Médio (PCNEM, 2006) e o projeto oportunizou aos estudantes o exercício da escrita formal da Língua Portuguesa, aplicando conceitos das várias áreas de conhecimento, a partir da seleção, relação, hierarquização e interpretação dos fatos, opiniões e argumentos relacionados às temáticas. Pelo exercício da troca de ideias e pela reflexão, os estudantes buscaram pôr em prática a escrita argumentativa, com ênfase na emergência do pensamento crítico, através do discurso.

A culminância das duas edições desse projeto de ensino ocorreu no II e III Arvorecer Negro, evento-ação do NEABI (Núcleo de Estudo Afrobrasileiro e Indígena), núcleo estruturante dos IFs que promove ações sobre a temática das identidades e das relações étnico-raciais. Esses núcleos têm por finalidade contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais igual e justa, de modo a consolidar uma efetiva equidade social (BRASIL, 2012).

Os discentes, orientados por um professor, reuniram-se em grupos e desenvolveram projetos/produções sobre a temática para apresentação no evento, destacando-se: sala temática com personalidades negras; produção de documentário sobre racismo estrutural; exposição fotográfica sobre escala fenotípica do tom de pele e sua relação com acesso a oportunidades; corredor temático sobre a origem e as consequências da classificação da humanidade em raças; exposição de pôsteres sobre a influência e a contribuição dos negros na música.

Quando bem planejado e executado, o desenvolvimento de projetos que integram diferentes áreas de conhecimento favorece a construção de habilidades para decidir, escolher, falar, escutar, gerir conflitos e assumir responsabilidades (MARTINS; MULLER-PALOMAR, 2018). Nessa perspectiva, os projetos dos estudantes convidaram a comunidade a refletir sobre as mazelas do racismo estrutural e reconhecer a importância do legado social, cultural, econômico, científico e intelectual do povo negro para sociedade.

Considerações finais

A experiência multi e interdisciplinar ofereceu contribuições significativas para docentes e para discentes, pois ambos aprenderam sobre Eugenia e racismo, além de enriquecerem suas habilidades diante do desafio da interdisciplinaridade. No cotidiano escolar, diferente do proposto nesse projeto de ensino, as poucas propostas interdisciplinares são dentro das grandes áreas de Linguagens, Ciências Humanas e da Natureza, o que não incentiva sua integração. Isso impossibilita o intercâmbio desses conteúdos específicos, uma vez que fragmenta o conhecimento e estimula a inabilidade do estudante de interligar o saber de componentes curriculares com áreas de conhecimento e linguagens distintas.

Os estudantes que experienciaram o projeto de forma individual, em grupo e coletiva, assim como professores, encontraram dificuldades para pensar de forma interdisciplinar. Porém, os conteúdos dos componentes curriculares foram observados em todas as etapas, contribuindo com o desenvolvimento de competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BRASIL, 2018). Portanto, constatou-se que, ao integrar disciplinas, produziu-se mais que a soma das partes, e sim ensino e aprendizagem com significado, enriquecendo o conhecimento e a prática social de estudantes e de professores na compreensão e no combate ao racismo.

Referências

AGÊNCIA LUPA. **Dia da Consciência Negra**: números expõem desigualdade racial no Brasil. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/amp/>. Acesso em: 05 abr. 2020.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: Fundamentos e Perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 0, p. 01-28. 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 4. ed. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020. Col. Feminismos Plurais.

ARAÚJO, Elaine Sandra Nicolini Nabuco de; TIZIOTO, Polyana Cristine; CAZULI, João José. **Ciência e (In)Tolerância**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2007.

BELCHIOR, Elysio de Oliveira. O Colégio Real de Fábricas do Rio de Janeiro. **Revista IHGB**, Rio de Janeiro, v. 154, n. 380, p. 7-20, jul./set. 1993.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol.1, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. IF BAIANO. **Resolução N° 12, de 09 de outubro de 2012**. Política da Diversidade e Inclusão do IF BAIANO. Salvador/BA. 2012. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2013/06/Politica-da-Diversidade-e-Inclusao.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: Ministério de Educação, 2018. 576p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2021.

BULGRAEN, Vanessa Cristina. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, ago./dez. 2010.

CAMPBELL, Michael; TISHKOFF, Sarah. The evolution of human genetic and phenotypic variation in Africa. **Current Biology**, v. 20, n. 4 p. 166-173, fev. 2010.

DJANGO Livre. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Stacey Sher, Reginald Hudlin e Pilar Savone. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2012. 1 DVD (165 min.).

DOLLE, Jean-Marie. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade à luz da Epistemologia Genética. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 7, n. 1, p. 04-31, jan/jun., 2015.

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu; QUEIROZ, Salette Linhares. Textos de Divulgação Científica no Ensino de Ciências: uma revisão. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 03-31, maio. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 30 ed. 1996.

GATTACA. Direção: Andrew Niccol. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1997. 1 DVD (106 min.).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio. (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA. 2008. p. 63-82.

LAGO, Washington Luiz Alves do; ARAÚJO, Joniel Mendes; SILVA, Luciana Barboza. Interdisciplinaridade e Ensino de Ciências: Perspectivas e Aspirações Atuais do Ensino. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 52-63, fev. 2015.

LEWONTIN, Richard C. The apportionment of human diversity. **Evolutionary Biology**, v. 06, n. 00, p. 381-398. 1972.

LIMA, Guilherme da Silva; GIORDAN, Marcelo. O Movimento Docente para o Uso da Divulgação Científica em Sala de Aula: Um Modelo a partir da Teoria da Atividade. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 2, p. 493-520, ago. 2018.

MAI, Lilian Denise; ANGEMARI, Emília Luigia Saporiti. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Revista Latino-americana Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 251-258, abril. 2006.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a Lógica Racial: Do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, ago. 2018.

MARTINS, Fabiana Fernandes; MULLER-PALOMAR, Meire Terezinha. Pedagogia de projetos: uma estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica FACP**. São Paulo, v. 07, n. 18, p. 26-44, mar. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2004.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 185-206, maio/ago. 2014.

PENA, Sérgio Danilo. Receita para uma humanidade desracializada. **Revista Ciência Hoje on-line**, v.00, n.00, p. 00. set. 2006. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/coluna/receita-para-uma-humanidade-desracializada/#:~:text=Tales%20de%20Mileto%2C%20o%20pai,atuais20de20hereditariade%20e%20evolu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PIRES, Marília Freitas Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 02, n. 02, p. 173-182, fev. 1998.

PURVES, William K., Sadava, David, Orians, Gordon H. Heller, H. Craig. **Vida: a Ciência da Biologia**. v. único. 6 ed. São Paulo: Artmed, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 1999.

TEIXEIRA, Isabel Mello; SILVA, Edson Pereira. História da eugenia e ensino de genética. **História da Ciência e Ensino** – construindo interfaces,

v. 15, n. 00, p. 63-80, mai. 2017.

VÊNUS Negra. Direção: Abdellatif Kechiche. Produção: Marin Karmitz, Charles Gillibert e Nathanaël Karmitz. França: MK2 Productions, 2010. 1 DVD (164 min.).

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO PRÁTICAS
EDUCATIVAS EXITOSAS: PROJETO A LUTA DOS NEGROS NO
BRASIL E NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE NACIONAL – DA
TEORIA À PRÁTICA**
DOI: [10.36599/itac-pee.0002](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0002)

Anderlei Carneiro Vilhena¹

Introdução

O presente artigo se constitui como um instrumento descritivo das atividades e práticas exitosas vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto interdisciplinar *A luta dos negros no Brasil e na formação da sociedade nacional*, realizado no ano de 2018, na Escola Estadual Esmerina Bou-Habib, unidade escolar da rede pública do estado do Pará, localizada em Abaetetuba/PA. O mesmo teve sua culminância no mês de novembro, o qual faz alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil. O projeto contou com a mobilização do corpo docente e discente da instituição de ensino, e obteve apoio da Universidade Federal do Pará (UFPA), através do grupo de estudos Gehmorga².

Pensado para ser uma ferramenta de fomento à discussão sobre a temática da Consciência Negra no ambiente escolar, e para além dele, bem como colaborar com o processo de desconstrução de conceitos fixos, cristalizados sobre a população negra. O projeto assumiu um caráter interdisciplinar dentro da unidade de ensino. Tal fator possibilitou a criação de uma rede de discussões interligada entre todas as áreas do conhecimento, a qual se intensificava durante sua realização e que proporcionou muitos momentos de encontros e debates.

A unidade de ensino foi palco para o desenvolvimento e execução do projeto. Por mais que a equipe gestora tenha acolhido e colaborado com a execução do projeto, auxiliando a comissão organizadora (doravante C.O) por

¹ Licenciando em Letras: Habilitação em Língua Espanhola na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: anderlei00@gmail.com.

² Grupo de Estudos em História, Gênero, Movimentos Sociais e Religiosidade da Amazônia.

meio da cedência do espaço físico para execução das atividades extraclasse, debates, exibição de filmes, ensaios, etc., ou ainda, solicitando junto à 3ª URE³ professores da rede para a realização de formações, o protagonismo ficou por conta do corpo discente da instituição que o recebeu e executou.

Para a execução das atividades com o corpo discente, a C.O realizou encontros com o corpo docente da unidade de ensino. Em um primeiro momento para apresentar a dinâmica de organização do projeto, e posteriormente, em caráter formativo, o qual contou com o direcionamento do grupo de estudos Gehmorga, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Após os encontros, o professorado assumiu o lugar de mediadores dos debates e orientadores dos trabalhos que seriam apresentados pelos discentes na culminância do projeto.

Desta feita, para elucidar os caminhos percorridos e as reflexões resultantes da execução de tal prática exitosa vivenciada no projeto supracitado, o presente trabalho se organiza da seguinte maneira: Inicialmente, apresentação do projeto; em seguida, relatos provenientes da realização e os resultados das vivências e saberes debatidos e compartilhados dentro da unidade de ensino; por fim, as considerações finais do trabalho.

1. Um breve relato sobre o projeto *A luta dos negros no Brasil e na formação da sociedade nacional*

O projeto de caráter interdisciplinar intitulado *A luta dos negros no Brasil e na formação da sociedade nacional*, foi elaborado no ano de 2018, por uma equipe composta por professores e colaboradores externos⁴ para ser executado na Escola Estadual Esmerina Bou-Habib, localizada na cidade de Abaetetuba, região nordeste do estado do Pará. Teve sua culminância no mês de novembro, o qual é comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra.

³ Representação da Secretaria Estadual de Educação na região do Baixo Tocantins paraense.

⁴ A equipe foi composta por cinco membros, que elaboraram e participaram de toda execução do projeto. Aproveito para externar agradecimentos aos professores que fizeram parte da Comissão Organizadora: Odelita Correa Barbosa (História), Aline Dias Cordeiro (Biologia), Antônio Reis Filho (História) e Elizabety Barbosa Vaz (Língua Portuguesa).

Quanto à fundamentação teórica, consideramos a Lei nº 10.639/03, a qual determina que,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Desta feita, a construção do projeto em consonância com esse dispositivo, encontrou aporte legal para seu desenvolvimento e execução dentro da unidade escolar. Uma vez que tal lei prevê o diálogo entre as áreas do conhecimento que compõem a grade escolar, possibilitou-se uma discussão de caráter interdisciplinar no ambiente educacional. Assim sendo, a proposta apresentada unificou o debate sobre a negritude no cotidiano escolar, colaborando para a desconstrução de saberes enraizados entre o corpo discente, o qual, em muitos casos, desconheciam a temática apresentada.

Destinado a todos os níveis de ensino oferecidos pela unidade escolar, a saber: ensino fundamental II (regular e EJA) e ensino médio (regular e EJA), nos três turnos de atuação (matutino, vespertino e noturno), contou com o suporte da coordenação pedagógica da instituição, a qual ofereceu a assessoria necessária para orientação e organização dos trabalhos que foram apresentados nos dias 29 e 30 de novembro⁵.

A mediação dos debates em sala de aula, dos ensaios, das rodas de conversas, e orientação dos trabalhos ficou a cargo dos professores mestres⁶ de cada turma, que receberam a função e a executaram em parceria com a C.O do projeto, consultando a mesma sempre que necessário, fosse para

⁵ A princípio, a culminância do projeto seria no dia 20 de novembro, no entanto, havendo a necessidade de ampliação do debate, organização estrutural e interna, a C.O juntamente com a equipe gestora da unidade escolar, em comum acordo, postergou a data prevista inicialmente.

⁶ Como são chamados os professores responsáveis por acompanhar as atividades que uma determinada turma realiza durante todo o ano escolar em curso, dando o suporte necessário para o andamento das mesmas.

consultar eventuais dúvidas ou fazer sugestões de inclusão de momentos e/ou atividades que poderiam colaborar para o andamento das atividades do projeto, e, por conseguinte, para a obtenção do resultado que se almejava.

Além da colaboração do corpo docente, o projeto encontrou um suporte significativo através do grupo de monitores que a C.O selecionou: doze estudantes do ensino médio, dos três turnos de atuação da escola. Os monitores atuaram como parte integrante da C.O oferecendo ajuda necessária aos professores mestres quando solicitado, orientações aos colegas discentes sobre a organização e direcionamento dos trabalhos que fariam parte das exposições. Assim como os docentes, aos monitores também foram proporcionados momentos formativos e debates sobre o tema do projeto para que pudessem se apropriar do assunto e transmitirem adiante tal conhecimento.

No que diz respeito à divisão das atividades que foram desenvolvidas com o corpo discente e posteriormente transformadas em trabalhos apresentados na culminância do projeto, a C.O organizou a distribuição da seguinte forma:

Tabela 01: Atividades desenvolvidas pelas turmas durante o projeto.

Etapa escolar	Modalidade de ensino	Temática apresentada
6º ano	Ensino fundamental	A arte na expressão cultural africana e afro-brasileira
7º ano		Medicina e saberes populares afro-brasileiros
8º ano		Religiões afro-brasileiras
9º ano		Viver com dignidade é saber respeitar as diferenças
1º ano	Ensino médio	A luta dos negros no Brasil
2º ano		O negro na formação da sociedade nacional
3º ano		Luta do movimento negro e instituição da Consciência Negra
3ª etapa	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Culinária afro-brasileira
4ª etapa		Incorporação do vocabulário africano no léxico da Língua Portuguesa
1ª etapa		Religiões afro-brasileiras
2ª etapa		Luta do movimento negro e instituição da Consciência Negra

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Assim sendo, as atividades foram direcionadas pelos professores mestres de cada turma e turno, assessorados pelos monitores do projeto, além

do suporte pedagógico oferecido pela coordenação da unidade escolar, os quais seguiram seus subtemas de pesquisa para o desenvolvimento de debates e demais atividades concernentes a ele, e que levariam à construção dos trabalhos para a apresentação e socialização com toda a comunidade escolar.

O projeto também realizou o *Concurso Beleza Negra*, atividade que visava romper o medo que muitos discentes tinham de mostrar suas raízes, uma vez que vivenciavam uma enorme propagação de um padrão eurocêntrico de beleza apregoado como o qual deveria ser seguido pela sociedade. Desta feita, o concurso se instituiu como um instrumento de afirmação contra os estereótipos que circundam a existência negra, conferindo-lhe um lugar de inferioridade, tal como disserta Carneiro e Ferreira (2014)

Os corpos são atravessados por classificações e atribuições de qualidades e status, o corpo velho é desvalorizado, assim como o corpo negro, pobre. As mídias, a medicina, as políticas públicas são alguns espaços de configurações dos corpos, e os agentes sociais têm participação direta nesse processo, ao selecionarem e disseminarem imagens e discursos que apresentam corpos e produtos – habitualmente corpos brancos, magros – e constroem significados positivados sobre estes, deixando os outros corpos sem representatividade significativa nestes espaços. (CARNEIRO; FERREIRA, 2014, p. 1427).

Levando em consideração o apontamento das autoras supracitadas, o concurso assumiu dentro do projeto um caráter de resistência aos padrões estabelecidos e movimentou a comunidade escolar, em especial os estudantes negros, que se sentiram valorizados e se inscreveram para participar das eliminatórias do concurso, já que se tornaram os protagonistas e estiveram em destaque durante todo o processo. Os classificados para a fase final do concurso participaram de sessão de fotos⁷, receberam cuidados com a beleza e roupas⁸ para o ensaio fotográfico, as quais apresentavam aproximação à temática do evento.

⁷ O ensaio fotográfico foi realizado na Universidade Federal do Pará, no *Campus* de Abaetetuba e não teve custo para os candidatos.

⁸ Nosso agradecimento à professora Maria Madalena Silva, da Coordenadoria de Acessibilidade – CoAcess/SAEST/UFPa pela cedência das peças que foram utilizadas durante o ensaio fotográfico, bem como pela parceria estabelecida durante todo o percurso do projeto.

Com base no exposto e partindo de uma ideia nacional para uma local, o projeto, a cada edição homenageia uma personalidade negra da cidade de Abaetetuba que contribuiu para a elevação da cultura, esporte, lazer, ou qualquer seguimento para o desenvolvimento do município. Nesse sentido, além de proporcionar uma reflexão sobre a importância da pessoa negra para a formação da sociedade nacional, é apresentada a relevância de personalidades negras locais e respectiva contribuição para a sociedade. Na edição de 2018, a personagem homenageada pelo projeto foi a artista popular Nina Abreu⁹, notável expoente da cultura popular abaetetubense.

2. Uma exitosa prática escolar: reflexões sobre os caminhos percorridos

O projeto de caráter interdisciplinar *A luta dos negros no Brasil e na formação da sociedade nacional*, como já mencionado, foi elaborado para romper com ideias preestabelecidas dentro do ambiente escolar sobre a temática da negritude, a qual tem seu momento de maior efervescência no mês de novembro, onde é celebrada a data histórica da morte de Zumbi dos Palmares, grande líder do movimento negro brasileiro, figura símbolo de resistência e luta.

Nesse sentido, o projeto, ao ser apresentado à comunidade docente da Escola Estadual Esmerina Bou-Habib, durante reunião pedagógica, teve apoio da comunidade. Visto que o objetivo da C.O era proporcionar entre os presentes uma reflexão inicial sobre a proposta apresentada e ouvir suas inquietações sobre a temática, o momento foi propício e conseguiu atingir seu objetivo, pois surgiram inúmeras contribuições que o enriqueceram ainda mais, o que permitiu seguir para a próxima fase de apresentações: ao corpo discente.

Assim sendo, inicialmente durante a apresentação para a comunidade discente, foi percebido um sentimento de estranhamento por parte de alguns estudantes que acreditavam não conseguir acompanhar o desenvolvimento

⁹ Para mais conhecimentos sobre a trajetória de Nina Abreu, visitar: <https://bit.ly/3wKoamR>. Acesso em: 20 mar. 2021.

das etapas, bem como das atividades que eles pudessem apresentar. No entanto, após rodas de esclarecimentos das dúvidas sobressalentes, a comunidade estudantil começou a se familiarizar com a proposta e então as atividades começaram a ganhar corpo dentro da instituição.

Com a aceitação do projeto por parte da comunidade estudantil a dinâmica dentro da escola ganhou novos direcionamentos, assim, percebemos que houve uma inclinação para a pesquisa da temática proposta pela C.O. Além das buscas pela temática, houve interesse pela trajetória da personalidade homenageada, mostrando aos discentes que devemos ter um pensamento nacional sobre a importância da pessoa negra, mas não devemos menosprezar a trajetória da cultura negra local.

Durante as pesquisas realizadas, por meio de contato com familiares ou amigos próximos de Nina Abreu, os estudantes puderam conhecer um pouco de sua história dentro da comunidade abaetetubense e perceberam o quanto sua trajetória foi importante para o enriquecimento da cultura local. Desta feita, puderam constatar sua importância no cenário local, o que mostrou-lhes conforme mencionam Dubiela e Wambier (2016) que,

[...] a história dos africanos no Brasil não deve ter relações somente com a escravidão, mas, além disso, lembrar sempre de como ocorreu este processo, toda a resistência que existiu e existe, e que todos são produtores de cultura, a qual é muito relevante na construção da cultura brasileira. (DUBIELA; WAMBIER, 2016, p. 4).

Assim, ao conhecerem parte da trajetória da personalidade homenageada para a comunidade local, muitos discursos preconceituosos (pronunciadas por um não conhecimento) foram deixando de fazer parte das discussões que se seguiam, pois os estudantes começaram a identificar através da história de Nina Abreu os traços da resistência e luta da pessoa negra dentro da comunidade abaetetubense. E assim, ao refletirem sobre tais aspectos a nível local, foi-se criando um imaginário das variadas vivências e trajetórias a nível nacional, o que gerou momentos de reflexão e compartilhamento de histórias e memórias que foram acionadas pelo momento oportuno.

Outro momento, antes da culminância do projeto, que resultou positivamente foi a constatação da iniciativa dos estudantes de todos os níveis de ensino da escola em aprofundar seus conhecimentos sobre a trajetória da comunidade negra no Brasil e a necessidade de reflexão sobre os mais de 300 anos de luta (que ainda perduram até os dias atuais) contra uma cultura do silêncio imposta por um pensamento eurocêntrico. Através das rodas de debates, as pesquisas ganharam visibilidade já que ao acionarem uma rede de memória discursiva, proporcionaram reflexão sobre como o ontem afeta o hoje e, por conseguinte, pode afetar o amanhã.

A participação dos estudantes monitores, bem como dos professores mestres responsáveis pelo acompanhamento das atividades, corroboraram para um direcionamento assertivo das atividades do projeto, já que estes se dispuseram, assim como os discentes, a realizar pesquisas, repensar (no caso de alguns monitores) falas e atitudes que eles próprios identificaram como preconceituosas durante as buscas por materiais para leituras sobre a temática do momento. Desta feita, foi adquirido um conhecimento que vai além de somente aprender sobre as lutas contra o racismo e o preconceito conforme as palavras de Dubiela e Wambier (2016), o qual proporcionou tal tomada de decisão.

Um dos momentos de maior destaque, no qual se pôde observar o êxito do projeto, foram os dias de culminância, que foram organizados em formato de feira de exposição de trabalhos aberta à comunidade externa. Nos dias 29 e 30 de novembro de 2018, estudantes e professores de várias instituições que foram convidadas previamente, públicas e privadas, do ensino fundamental, médio, EJA, ensino técnico e superior, como o Instituto Federal do Pará (IFPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), pais e funcionários apreciaram a exposição da feira. O catálogo de trabalhos contou com atividades como: exposições fotográficas, cartazes, teatro, dança, exibição de curta-metragem, músicas, degustação de comidas típicas, desfiles, encenação de estátuas vivas de personalidades negras históricas, etc.

Dentre as atividades dos dias de culminância, destacaram-se o desfile da Beleza Negra, o qual movimentou as redes sociais dos participantes e

possibilitou visibilidade para os estudantes que participaram, para o tema do projeto e as exposições de peças teatrais. Essas causaram momentos de reflexão por abordarem a condição de muitos negros dentro de ambientes como a escola, hospitais e mundo laboral, o que fez a plateia se emocionar em diversos momentos durante as apresentações.

Ao final da rodada de apresentações resultantes da realização da feira expositiva, em avaliação do projeto, foi possível observar que o mesmo conseguiu movimentar a comunidade escolar. Dessa forma, possibilitou-se a apropriação de conhecimentos antes desconhecidos sobre a temática da negritude, além de se fazer conhecer conceitos como os de empoderamento feminino negro, valorização das raízes afros, o que se evidenciou em muitas estudantes que passaram a usar seus cabelos soltos¹⁰, o que antes não ocorria.

Concomitante a isso, também foi possível evidenciar a diminuição de falas preconceituosas, assim como a prática de algumas brincadeiras que antes eram corriqueiras entre os discentes. Nesse sentido, tais fatos conferiram ao projeto e sua trajetória dentro da unidade escolar uma discussão necessária, e sua realização, uma prática significativamente exitosa para a comunidade escolar.

Considerações finais

Conforme mencionado neste capítulo, a elaboração e execução do projeto de caráter interdisciplinar *A luta dos negros no Brasil e na formação da sociedade nacional*, desenvolvido na Escola Estadual Esmerina Bou-Habib, em Abaetetuba/PA foi um momento de reflexão sobre a trajetória da comunidade negra dentro da sociedade nacional e local, a qual, infelizmente, ainda apresenta forte influência de um pensamento eurocêntrico. No entanto, devemos deixar de repetir e reproduzir tais condutas para que não se tornem

¹⁰ Este talvez tenha sido um dos momentos mais impactantes do projeto, pois em conversa com algumas estudantes sobre o porquê de seus cabelos sempre estarem presos, as mesmas relataram inúmeras experiências negativas (praticadas em muitos casos pela própria família), nas quais ouviam que seus cabelos eram feios, e que deveriam alisar, além de falas como “cabelo de Bombril”, etc. E ao constatar que estavam usando seu cabelo ao natural, foi uma experiência positiva.

normais, tal qual nos diz a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro *Sejamos todos feministas* (2015).

Nesse sentido, o cenário educacional é um espaço de extrema relevância na luta contra as diversas formas de silenciamento que se encontram enraizadas na sociedade. Portanto, é necessário utilizar sua fecundidade para desconstruir tais estruturas sociais que ajudam a manter uma ideologia dominante sobre todo e qualquer outro grupo diferente de um padrão eurocêntrico. Nesse sentido, pensar e debater temas como a negritude no cerne das instituições públicas de educação básica possui grande importância, pois ajuda a combater preconceitos e propiciar o reconhecimento e valorização da pessoa negra, bem como a manutenção de seus direitos.

Não podemos esquecer que são mais de 300 anos de luta para que se possa garantir que os direitos básicos da população negra sejam alcançados e mantidos dentro do cenário nacional. Dentro dessa longa linha temporal, pensar e executar projetos como este contribui para que possamos dar mais um passo para alcançar a tão almejada igualdade que deveríamos ter desde que nascemos. Que nossa luta seja por liberdade e por justiça, que possamos “brigar sutilmente por respeito, brigar bravamente por respeito” assim como canta Elza Soares (2002) em sua música “A carne”.

Sabemos que um grande percurso ainda precisa ser caminhado se pretendemos alcançar uma sociedade livre dos preconceitos que rodeiam e inferiorizam a comunidade negra, conferindo-lhe um status de apagamento dentro do cenário nacional. Contudo, acreditamos que por meio da educação, a qual possibilita a realização de projetos como este aqui descrito, é que podemos tornar esse percurso ainda menor, pois, é na escola também que podemos plantar a semente da igualdade e cuidar para que ela possa germinar e fazer a diferença.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução: Cristina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. Casa Civil.. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://bit.ly/3dY8NP1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CARNEIRO, Anni de Novais; FERREIRA, Silvia Lúcia. Padrões de beleza, raça e classe: representações e elementos identitários de mulheres negras da periferia de Salvador-Ba. *In*: 18º REDOR, 2014. Recife. **Anais [...]**. Recife, 2014. p. 1424-1438.

DUBIELA, Jayme Leonardo; WAMBIER, Sandro Marlus. O reconhecimento e a valorização da cultura africana no Brasil. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR, 2016, v. 1.

ESCOLA ESTADUAL ESMERINA BOU-HABIB. **Projeto pedagógico interdisciplinar**: A luta dos negros no Brasil e na formação da sociedade nacional. Abaetetuba-PA, 2018.

SOARES, Elza. **A carne**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

(RE)FAZENDO O SABER: RAÍZES CULTURAIS E VALORIZAÇÃO IDENTITÁRIA EM SALA DE AULA

DOI: [10.36599/itac-pee.0003](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0003)

José Ivanilson da Luz Rodrigues¹
Alcinéia Farias Rodrigues²

Introdução

Este trabalho discorre acerca de práticas exitosas relacionadas às raízes culturais e expressividade da valorização identitária no âmbito escolar. Tais práticas tiveram como *locus* de sua constituição duas escolas públicas localizadas na região do Baixo Tocantins paraense. A primeira, Escola Municipal de Ensino Fundamental Tia Érica Strasser, situada no município de Moju/PA. A segunda, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Esmerina Bou-Habib, localizada em Abaetetuba/PA. Ambas as escolas atendem um público formado por moradores oriundos dos bairros próximos a estas escolas e da “estrada” (alunos residentes na zona rural). Trata-se, portanto, de uma realidade onde os problemas são diversificados: violência, insegurança, baixo desenvolvimento sociocultural e econômico, entre outros.

A tabela abaixo apresenta dados obtidos nas turmas do 6º ano das escolas citadas, a partir da aplicação de um questionário de temática étnico-racial:

Tabela 1: dados da autodeclaração étnico-racial.

COR	PORCENTAGEM
PARDO	64,56
BRANCO	19,20
PRETO	6,29
AMARELO	1,35
INDÍGENA	8,60
TOTAL	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

¹ Professor na Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). Professor na Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Moju/PA. Doutorando em História Social da Amazônia na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: rodrigues_ivanilson@yahoo.com.br.

² Pós-graduada *Lato sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em História da Amazônia e Cultura Afroindígena pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). E-mail: alcyrodrigues20@yahoo.com.br.

A leitura dos dados desta tabela nos permite perceber que a grande maioria se identifica como pardos (67,56%), sendo que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) são considerados como Negros a somatória entre pardos e pretos, o que nessa pesquisa somaria mais de 70%, ou seja, a maioria dos alunos se identifica como negros, refletindo o meio externo, no qual segundo Renísia Garcia (2007, p. 41) o Brasil “é o país não africano com a maior população negra do mundo e o segundo maior, se considerarmos todo o globo terrestre, perdendo somente para a Nigéria.”.

Outro dado relevante para esse estudo encontra-se no pequeno percentual de pretos (6,29%) o que caracteriza que a identidade negra, nos ambientes escolares é um processo “problemático” haja vista, os diversos estigmas negativos ligados a essa população. A visão depreciativa que o “outro” apresenta sobre os mesmos, fazem com que haja uma resistência e até mesmo a negação para a autoidentificação dos indivíduos como negros.

De acordo com o *Questionário Sobre Relações Raciais Na Escola*, a maioria dos professores (85%) quando questionados “quanto à capacidade dos professores sobre a questão racial”, admitiram seu despreparo com o trato das questões raciais no âmbito escolar, tal assertiva é constatada na alternativa escolhida pelos docentes: “ainda não tivemos a oportunidade de estudar a questão”. Outro fator, que chama a atenção nas informações fornecidas pelos docentes é o estudo da “trajetória histórica do negro”, 7,5% disseram não ser estudada e 50% admitem o trato apenas em datas comemorativas (Abolição da escravatura e Consciência Negra).

Nilma Lino Gomes (2003) discute essa questão, mencionando que os ambientes escolares são os locais de construções de identidades e que por isso, podem apresentar aspectos que interferem, positiva ou negativamente, para a auto-afirmação dos negros, de modo que o olhar lançado sobre o negro no ambiente escolar pode valorizar sua identidade, assim como estigmatizá-lo.

Os alunos foram questionados “se sabiam o que é o preconceito”; 62,25% afirmaram que “sim” enquanto 37,75% responderam que “não”. E, em seguida, indagados sobre o meio de comunicação, por meio do qual os alunos obtêm informações sobre o preconceito, tivemos os seguintes percentuais:

58,80% - escola; 32,50% - televisão; 2% internet e 6,70% em outros lugares (igreja, grupos de amigos, entre outros). Diante das informações é possível afirmar, que a maioria dos alunos declara obter conhecimento sobre o preconceito, sendo a escola o principal local que os oferece informações, mesmo que esta temática não esteja diretamente contemplada no currículo escolar.

Analisando a proposta de Currículo Unificado³ elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), notamos a não contemplação dos conteúdos referentes às contribuições das diversas matrizes culturais: africana (afro-brasileira), indígena e europeia, tal como determina as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; semelhante constatação notou-se no PPP (Projeto Político-Pedagógico – 2010 /2014)⁴ da Escola Esmerina Bou-Habib. Sendo recorrente - no tocante ao conteúdo de história, por exemplo – a menção dada aos indígenas apenas quando se sugere tratar de povoamento pré-colombiano ou da “descoberta” do Brasil; e ainda, no que tange a atuação do negro no Brasil, resumi-se a sua chegada e permanência como escravo e ao processo de abolição da escravatura. Este quadro, como se nota, pautado em um currículo notadamente de visão “eurocêntrica” não dá conta das reais contribuições de negros e indígenas na sociedade brasileira, na: economia, modos de produção, história, cultura, ciência, política, poesia, literatura, artes, etc.

Isso é significativo, pois a partir disso, percebemos que as instituições de ensino apresentam grande interferência na formação de conceitos e valores aos alunos e, por isso, deveriam considerar a temática em estudo como um elemento importante a ser trabalhado e discutido com os alunos a fim de oferecê-los uma formação significativa; e ainda, está em acordo com a constatação de que: “para realização de um trabalho socioeducativo com os alunos; e assim contribuir significativamente para o desenvolvimento do conhecimento, da valorização da experiência, valores trazidos do próprio meio social, estabelecendo uma relação prazerosa entre teoria e prática” (PPP – Escola Esmerina Bou-Habib, 2010-2014).

³ Proposta Curricular 2013. Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Moju.

⁴ Projeto Político-Pedagógico - 2010 /2014 - E. E. E. F. M. Esmerina Bou-Habib. p. 12.

E com o Regimento Escolar Unificado Municipal de Ensino, que entre outras coisas, objetiva: “I – proporcionar um ambiente favorável ao pleno desenvolvimento de educando nos aspectos biológico, psicológico, social, político e cultural; II – propiciar ao educando uma educação de qualidade, contextualizada e humanizadora; III – desenvolver no educando a consciência de seu papel social enquanto cidadão” (REUME-2013). Nesse sentido, Meyer (2002) afirma ainda que a escola atua além da mera transmissão de conhecimento, interferindo significativamente nas produções de identidades sociais, sendo um espaço conflituoso, heterogêneo e relevante para a constituição e fortalecimento das identidades étnico-raciais.

Além disso, realizamos a seguinte pergunta: “você acha que a discriminação acontece?” e os percentuais sobre as alternativas foram os seguintes: 62,65% “através de falas, comportamentos e atitudes”; 25,35% “somente através da violência física” e, 12% afirmaram que “não existe discriminação”. Isso nos remete para a discussão, em que já se ultrapassou o entendimento de discriminação ligada diretamente à existência de agressão física, enfatizando o que Bourdieu e Wacquant *apud* Coelho (2006) denominam de “violência simbólica”, na qual há todo um conjunto de aspectos ligados a atitudes, falas, condicionamentos, silenciamentos, que são “aceitáveis”, e que servem para reforçar a dominação e oferecem um nível de agressão que ultrapassa o gesto de prejudicar alguém fisicamente.

Os questionamentos sobre ambiente das salas de aulas, principalmente sobre a existência de discriminações no interior da mesma, os alunos responderam: 48% “às vezes”; 38,45% “sim” e 13,55% “não”. Solicitamos ainda que eles respondessem se os mesmos se comportam, ou já se comportaram, de maneira discriminatória com os colegas, e 53,25% responderam que “não”; 25,75% afirmaram que “às vezes” e, 21% disseram que “sim”. Então, a maioria diz existir a discriminação em sala de aula, porém muitos afirmam não serem os discriminadores nesses atos. Isso nos permite inferir que, assim como nos demais ambientes sociais, na escola os indivíduos percebem a existência do racismo nas instituições públicas e privadas, mas

poucos indivíduos se identificam como racistas. Neste contexto, entende-se que:

Romper com o racismo não é tarefa fácil. Vive-se numa sociedade que nem ao menos se reconhece como parte do problema. Estudos realizados mostram que a sociedade brasileira é preconceituosa. Muitos dizem conhecer alguém racista, mas nunca o são. Essa realidade se repete em sala de aula. (GARCIA, 2007, p. 58).

Desta forma, indagamos os discentes acerca da atitude dos professores quando acontecem ações discriminatórias em sala de aula, e 65,45% dos alunos responderam que o docente “conversa com a turma”; 18,30% afirmaram que ele conversa com os envolvidos na discriminação e, 16,25% disseram que o mesmo não toma nenhuma atitude. Então, percebemos a relevância de os profissionais que atuam em sala de aula manter uma postura que possibilite aos discentes a discussão sobre o assunto, para que na existência de ações discriminatórias, as mesmas sejam objetos de estudo, questionamentos e análises que contribuam para a desmistificação de preconceitos ligados aos indivíduos negros e enfrentar a ocorrência de atitudes racistas.

Para isso é importante frisar em conformidade com Coelho (2006), a necessidade dos docentes na obtenção de formações que os possibilitem essa postura, haja vista que o silenciamento, a “invisibilidade” assim como o “super protecionismo” podem enfatizar ainda mais o preconceito. No que se refere às questões étnico-raciais, percebemos uma grande problemática, pois a maioria dos profissionais não está preparada para atuar junto a essa diversidade, na intenção de desconstruir preconceitos e contribuir para a afirmação das identidades desses indivíduos nos ambientes escolares, pois os cursos de formação não contemplam essa discussão.

Nessa perspectiva, Gomes (2003) destaca a escola como terreno fértil para a superação das representações negativadas sobre os negros, já que em muito, é neste espaço que se observa a difusão destas práticas no meio social. No entanto, segundo a autora, a discussão acerca da inserção da temática racial no currículo escolar, assim como o trato e enfrentamento das

manifestações preconceituosas contra negros na sociedade, e fundamentalmente na escola, requer um posicionamento político de educadores e educadoras frente a estas questões.

Pautado na urgência da inserção da temática étnico-racial no meio educacional, suscitada acima pela legislação educacional e pela produção bibliográfica especializada, é que nos lançamos à elaboração e execução do Projeto de Intervenção Pedagógica *Nossas Raízes: educar, conhecer e valorizar*. Concordamos com a idéia de que quanto mais cedo estes conteúdos chegarem até os alunos, melhores serão os resultados no que concerne à desconstrução do preconceito racial e na valorização da diferença.

Assim, munidos deste ideário elaboramos um projeto direcionado, em princípio, para o 6º Ano do Ensino Fundamental nas escolas em questão, e, os resultados obtidos nos permitem afirmar que estamos diante de notável prática exitosa.

1. Elaboração e execução do Projeto de Intervenção: uma demanda social

A elaboração e execução do presente projeto buscou atender as disposições da Lei nº 10.639/2003, que, entre outras coisas, determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. A referida lei constitui-se na efetivação das lutas de diversos agentes sociais (intelectuais, políticos, movimentos sociais, etc.). Desta forma, tomando o amplo espectro de pesquisas acerca da temática étnico-racial no âmbito escolar⁵, identificamos como um dos principais problemas em sua implantação, a pouca ou a falta de qualificação dos profissionais que constituem o meio escolar no trato às questões raciais, daí implicando um desconhecimento/desinteresse acerca das diversas matrizes culturais que compõem nossa sociedade.

⁵ Ver: SANTOS (2005), PÓVOAS (2009), COELHO (2006), GOMES (2004), entre outros.

Apesar disso, concordamos com a ideia de Nilma Gomes (2004), de que o primeiro passo para a desconstrução da discriminação racial no meio escolar, seria “reaprender, como profissionais da educação, a história de nossa formação social”, ou seja, primeiramente, reconhecer o desconhecimento da própria construção da sociedade brasileira, sobretudo no que se refere ao papel das diversas culturas, para a partir daí discutir, pensar e elaborar planos eficazes na “desnaturalização” das manifestações pejorativas contra o negro na sociedade.

Tomando as idéias da autora acima citada, nos lançamos à elaboração deste projeto pedagógico. A princípio identificamos a “ausência” da referida temática nas escolas citadas, não só nos conteúdos das disciplinas, mas, sobretudo no enfrentamento das manifestações preconceituosas que por vezes se apresentam no cotidiano escolar.

De acordo com o exposto, entendemos como de suma importância, a inserção das questões étnico-raciais na diversificação dos recursos metodológicos e na (re) elaboração do currículo escolar, a princípio nas disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Estudos Amazônicos no 6º ano, pois é fato que a Lei nº 10.639/2003 foi constituída, a partir de uma demanda social composta por diversos segmentos da sociedade, com o objetivo principal de trazer a temática étnico-racial para dentro o âmbito escolar, e desconstruir o preconceito historicamente constituído contra afrodescendentes e indígenas. Para tanto, deve-se atender as políticas públicas que determinam:

Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.⁶

Assim, entendemos que para a escola obter êxito em seu objetivo de formação moral, social, educacional e profissional dos alunos, a formação

⁶ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2009. p.47.

continuada dos agentes escolares deve contemplar as questões raciais, e juntamente a isto, oferecer elementos para a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem as questões raciais, como forma de inserir efetivamente os:

Diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Para tanto, é importante considerar a constatação de Wilma Baia Coelho (2006), acerca da formação deficitária de grande parte dos professores, no que tange às relações raciais e que, por estas razões, quando deparados com manifestações preconceituosas acabam recorrendo às suas convicções pessoais, adquiridas em sua experiência de vida, que por vezes, estão permeadas de preconceitos; daí a necessidade da formação continuada e da elaboração de projetos pedagógicos, para que os docentes possam conhecer a bibliografia especializada, a legislação, as formas de preconceito e discriminação na sociedade e na escola, etc., e, para que a partir daí possam elaborar/adequar seus conteúdos escolares.

Neste sentido, elaboramos uma proposta curricular que contemplou a temática étnico-racial nos conteúdos escolares das disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Estudos Amazônicos no 6º Ano do Ensino Fundamental, de tal forma que pudesse proporcionar ao alunado o conhecimento e as contribuições das diversas matrizes culturais que compõem a sociedade e cultura brasileira, com vistas à formação de uma cultura de respeito e valorização da diversidade no convívio social; criação de práticas (uso dos recursos didáticos, datas cívicas, incentivo à pesquisa aos alunos, elaboração e apresentação de trabalhos, etc.) para a efetiva aplicação temática étnico-racial no espaço escolar.

Tal como determina a Lei 10.639/2003, a atividade considerou o dia 20 de novembro do calendário escolar, e, foi realizado um evento de culminância

do projeto, na semana do dia da Consciência Negra, com a exposição de trabalhos apresentados a toda a comunidade acadêmica.

2. Metodologia

Realizamos o projeto em quatro etapas. Na primeira etapa, apresentamos o projeto à direção, professores e demais coordenadores da escola, na *Semana de Planejamento Pedagógico*. Na segunda etapa, reunimos com os professores do 6º ano do ensino Fundamental das disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Estudos Amazônicos.

Na terceira etapa, como forma de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, os professores fizeram as reflexões e debates sobre a temática, juntamente a isso, incentivaram a pesquisa dos discentes acerca de assuntos propostos, como forma de eles também, construírem o conhecimento acerca das questões raciais.

Na quarta e última etapa, organizamos um evento como forma de envolver todos os agentes escolares e a comunidade, que se realizou no mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra. O referido evento foi organizado pelos professores envolvidos no grupo de estudos sobre as relações étnico-raciais, em parceria com os alunos do 6º Ano. Os trabalhos serviram como componente avaliativo para o bimestre em que foram confeccionados e apresentados. O critério para avaliação dos trabalhos nas turmas obedeceu aos seguintes quesitos: conteúdo, criatividade e organização do grupo.

A implementação do Projeto *Nossas Raízes: educar, conhecer e valorizar* se deu sob a forma de Subprojetos no 6º Ano do Ensino Fundamental nas citadas disciplinas. A aplicação e divisão dos Subprojetos seguiram esta ordem:

Tabela 02: Etapas do Projeto *Nossas Raízes: educar, conhecer e valorizar*.

Período letivo	Temáticas exploradas
1º Bimestre	Cultura Material: O Artesanato das Comunidades Quilombolas; - Cultura Imaterial: A África nas palavras que usamos: os alimentos e as receitas.
2º Bimestre	Cultura Material: A produção artesanal: louças, brincos, roupas, pinturas (estampas-cores); - Cultura Imaterial: A África nas palavras que usamos: lugares e objetos.
3º Bimestre	Cultura Material: Os indígenas Brasileiros: O Artesanato das Sociedades Indígenas; - Cultura Imaterial: A influência Indígena nas palavras que usamos: os alimentos e as receitas.
4º Bimestre	Cultura Material: Os Indígenas Brasileiros: As construções, e produções de armas, louças, brincos, as pinturas nos corpos e seus significados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Em cada bimestre, foi feita a inserção dos conteúdos previstos em cada subprojeto por disciplina, com a utilização de recursos didáticos variados, onde se incentivou a pesquisa dos alunos e a confecção de trabalhos por equipe, sobre o que foi estudado e pesquisado.

3. Avaliação

A avaliação do projeto se deu por meio da confecção de relatórios bimestrais elaborados por cada professor participante do projeto, no qual constou: os conteúdos trabalhados em sala de aula, os problemas surgidos, a receptividade dos alunos, os recursos utilizados, entre outras informações que os docentes julgaram pertinentes. Estes relatórios foram entregues à coordenação pedagógica de cada escola, a qual foi a responsável pela leitura e organização de um demonstrativo geral do que foi apresentado pelos docentes.

A socialização desse demonstrativo ocorreu de forma conjunta envolvendo coordenação pedagógica e os docentes componentes do projeto, em encontros bimestrais (após cada período de avaliação nas escolas), servindo de auxílio aos professores nas discussões acerca das informações inseridas nos relatórios com o intuito de avaliar o andamento da inserção da temática étnico-racial na escola. Ao final do ano letivo ocorreu uma reunião para avaliação do projeto e delimitação de ações com vistas ao próximo ano letivo, e, a possível ampliação para as demais séries do Ensino Fundamental.

Considerações finais

A pesquisa efetivada e a execução do presente projeto nos espaços escolares supracitados permitiram a constatação da quase inexistência do trabalho com as questões étnico-raciais no âmbito escolar, e mais do que isso, o pouco reconhecimento da importância do trato de tais conteúdos por professores e alunos.

Por outro lado, o envolvimento de professores e alunos na execução desta proposta de reelaboração curricular, e a conseqüente inserção destes

conteúdos nos diversos componentes curriculares se demonstrou plenamente profícuo.

Desta forma, acredita-se que o “pontapé” inicial de inclusão das questões étnico-raciais nos espaços escolares a partir do 6º ano do Ensino Fundamental possa servir como fomento à ampliação aos demais anos desse nível de ensino, bem como ao Ensino Médio, inclusive sendo compartilhada tal experiência educacional com espaços escolares que se ocupem da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Por fim, fica claro que a abordagem das questões étnico-raciais nos espaços escolares tende ao cumprimento de dois aspectos correlacionados: a contemplação da modernização da legislação educacional brasileira (Lei nº 10.639/2003, Lei 11.645/2008) e a formação cidadã dos alunos, conhecimento e respeito à diversidade dos componentes culturais, sociais, religiosos, entre outros de formação da sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação/SECAD. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Junho, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Cor Ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém; Editora Unama, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e Diferença na Escola: um desafio à formação de professores. **Cronos**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal. v. 7, n. 2, p. 303-309. jul/dez. 2006.

COELHO, Wilma Baia e CABRAL, Rebeca Pereira. Relações Sociais no “Paráiso Racial”: considerações iniciais sobre um mito. *In*: COELHO, Wilma Baia; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, Cor e Diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira – 1993-2005. Brasília-DF: INEP, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *In*: **Aletria** (UFMG). Belo Horizonte, n. 09, p. 38-47, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**: Maio/Jun/Jul/Ago, n. 23. P. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? *In*: **Pluralidade Cultural e Inclusão na Formação de Professores e Professoras: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena e educação de jovens e adultos**. DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (org.). Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im) possibilidades de se ver como anjo. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69.

PÓVOAS. Ruy do Carmo. O que (não) dia a Lei 10.369/2003. **Revista Káwé**, n. 3, p. 7-14, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação Para Todos). p. 21-37.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PROJETO *CHARGES CONTRA O RACISMO*: UMA EXPERIÊNCIA DE DENÚNCIA E CIDADANIA NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

DOI: [10.36599/itac-pee.0004](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0004)

José Ivanilson da Luz Rodrigues¹
Leidiane dos Santos Carneiro²

Introdução

Os ambientes escolares são locais de construção de identidades, por isso, podem apresentar aspectos que interferem, positiva ou negativamente, para a autoafirmação dos negros, de modo que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 42).

Neste sentido, entendendo as manifestações artísticas como importantes ferramentas educacionais na formação de cidadãos crítico/reflexivos, realizamos uma exitosa atividade quanto ao uso de charges como forma de inserir a discussão acerca do preconceito e discriminação racial em nossa sociedade.

Tal atividade ocorreu sob forma de projeto, o qual intitulamos “Charges contra o racismo” e o executamos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ecila Pantoja da Rocha, localizada no município de Moju/PA. O projeto foi desenvolvido durante o terceiro bimestre letivo do ano de 2017 com vistas à culminância no Dia da Consciência Negra. Assim, o mencionado projeto foi estruturado pensando evidenciar, por meio do gênero charge, o trabalho e valorização das diversas matrizes culturais de formação da sociedade brasileira nos espaços escolares, em atendimento às previsões da

¹ Professor na Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). Professor na Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Moju/PA. Doutorando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: rodrigues_ivanilson@yahoo.com.br.

² Pós-graduanda *Lato sensu* em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade de Educação e Tecnologia do Pará (FAETE). E-mail: leidesantos280589@gmail.com.

Lei 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Constituiu-se, portanto, um projeto educacional com o uso das charges como forma de combate ao racismo. A fundamentação e as etapas de constituição e execução desta experiência educacional com tal gênero textual são apresentadas na sequência.

1. As charges como gênero textual do cotidiano

As charges se apresentam como gênero textual no cotidiano, como resultado de um processo histórico de desenvolvimento dos meios de comunicação. De acordo com Álvares e Franco (2016, p. 290):

Em meio aos diversos tipos de linguagens presente no cotidiano humano, as charges, especificamente, exercem interação entre a linguagem escrita e a linguagem visual, convertendo-se em um importante instrumento de difusão cultural e de formação educacional para sujeitos de diferentes faixas etárias. (ÁLVARES & FRANCO, 2016, p. 290)

A leitura do excerto permite a constatação do alcance formativo da produção e popularização das charges, tanto sob a premissa de difusão cultural, como sob a égide de formação educacional e social. Depreende-se daí, o quão promissora as informações incutidas nas charges podem ser, e ao mesmo tempo, o quão reprodutoras de mazelas sociais, como o preconceito e discriminação raciais podem se traduzir.

Neste sentido, Luciano (s.d.) chama a atenção para o fato que por se traduzir sob o viés do humor a charge acaba reproduzindo muito da ideologia dominante em dado momento, ou mesmo de crítica aos conflitos sociais, políticos, econômicos, entre outros, que se apresentam na sociedade; desta forma, o discurso presente nas charges jamais podem ser considerados neutros.

Na mesma direção, Oliveira e Ferreira (2015) reafirmam a relação do humor com os fatos sociais presentes no discurso chargístico, já que

O discurso chargístico tem por característica criticar de forma humorística determinado fato social, geralmente de cunho político. Nesse sentido, quando nos propomos a criticar algo, assumimos uma determinada postura ideológica; no caso das charges analisadas, o enunciador evidencia sua formação discursiva acerca das eleições. O gênero utilizado possibilita efeitos de sentido que irão além do que está materializado na superfície do discurso, visto que as charges recriam situações, e proporcionam, portanto, novas possibilidades de significação para aquilo que já conhecemos. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2015, p. 1-2).

As assertivas feitas no excerto demonstram as possibilidades críticas e/ou a reprodução de situações sociais reais apresentadas nas charges. Dentre estas cenas da vida real, encontra-se o racismo; sobre este ponto, Oliveira (2016) demonstra a fecundidade do trabalho com as charges nos espaços escolares, como forma de denúncia e reprodução do racismo presente na sociedade brasileira.

Motivados por tal aporte teórico, conforme exposto, nos lançamos ao desafio da elaboração e execução de um projeto educacional com o uso das charges pensando o combate ao racismo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ecila Pantoja da Rocha.

2. Gênero charge tematizando o racismo

Pelo o que vimos até este ponto, a charge é um tipo de ilustração que geralmente apresenta um discurso humorístico e está presente em revistas, e principalmente, em jornais. Trata-se de desenhos elaborados por cartunistas que captam de maneira perspicaz as diversas situações do cotidiano, transpondo para o desenho algum tipo de crítica, geralmente permeada por ironia.

As charges são muito utilizadas para fazer críticas de natureza política e sociais, crítica a personalidades, a política, a sociedade, entre outros temas relevantes. Seu principal objetivo é estabelecer uma opinião crítica e, através dos elementos visuais e verbais, persuadirem o leitor, influenciando-o ideologicamente.

Ao analisarmos uma charge, podemos perceber que nela estão inscritas diversas informações construídas a partir de um interessante processo

intertextual que obriga o interlocutor a fazer inferências e a construir analogias, elementos sem os quais a compreensão textual ficaria comprometida.

Em meio às diversas manifestações de críticas e possibilidades de percepções e análises sociais, as charges estão permeadas de racismo, seja reproduzindo-o, seja denunciando-o. Neste contexto, a escola se traduz em um âmbito de grande alcance para o combate a esta mazela social, neste caso por meio do uso e análise das charges.

3. O projeto Charges contra o racismo

O projeto se desenvolveu nas turmas do 9º ano dos turnos matutino e vespertino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ecila Pantoja da Rocha. Na oportunidade, apresentou-se o projeto à coordenação pedagógica no início do ano letivo de 2017, posteriormente, sua execução se deu durante o 3º bimestre, tendo como culminância o dia 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra.

O Projeto *Charges contra o racismo* foi norteado pelo objetivo de se conscientizar sobre a discriminação racial no Brasil, por meio do gênero Charge. Desta forma, a execução do projeto instigou os alunos à análise socio-histórica das charges, promovendo, desta forma, importantes reflexões sobre as práticas racistas na sociedade. Oportunamente, despertou nos alunos, a importância do conhecimento e valorização da pluralidade cultural em nossa sociedade.

3.1 Metodologia

Foram utilizadas cinco aulas para a exposição dos conteúdos em momentos distintos: inicialmente, explicou-se às turmas do 9º ano, o que é a charge e suas características com base na charge abaixo.

Figura 01: charge 01.



Fonte: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/juviva-beta/04-01.html>

A partir da análise das características da charge, seus objetivos, críticas às diversas condições da sociedade, entre outras, chamou-se a atenção para as formas de discriminação racial presentes na sociedade, também demonstradas nas charges, e ainda, os objetivos do estudo de tal temática por meio deste gênero textual e a culminância do estudo da temática no Dia da Consciência Negra.

No segundo momento, explicitou-se os elementos que na charge fazem referência à discriminação, mas também a valorização racial, por meio da análise da charge a seguir.

Figura 02: charge 02.



Fonte: <http://forumdasjuventudes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/racismo.jpg>

No terceiro momento, com base na análise das charges anteriormente mostradas, instigou-se os alunos a escolherem as charges a serem utilizadas na elaboração dos painéis temáticos para o Dia da Consciência Negra. E, no quarto momento, a elaboração dos painéis temáticos com o uso de: cola, fita gomada, imagens impressas, papel 40 kl, cartolina, e com as charges subdivididas nas temáticas apresentadas a seguir:

Figura 3: Mentalidade racista (1).



Fonte: <https://bit.ly/32MA1Tt>

Figura 4: Mentalidade racista (2).



Fonte: <https://conexaoeduca.saosebastiao.sp.gov.br/lingua-portuguesa-9o-ano/>

Figura 5: Violência simbólica (1).

A cor mais bonita



Fonte: <http://www.blogueirasnegras.org/eracismosim/charge-canal18b/>

Figura 6: Violência simbólica (2).



Fonte: <http://www.chargeonline.com.br/>

Figura 7: Exclusão social (1).



Fonte: <https://bit.ly/3aFZMJv>

Figura 8: Exclusão social (2).



Fonte: http://quimicosunificados.com.br/arquivos/2017/11/Consciencia-Negra_ultimo.pdf

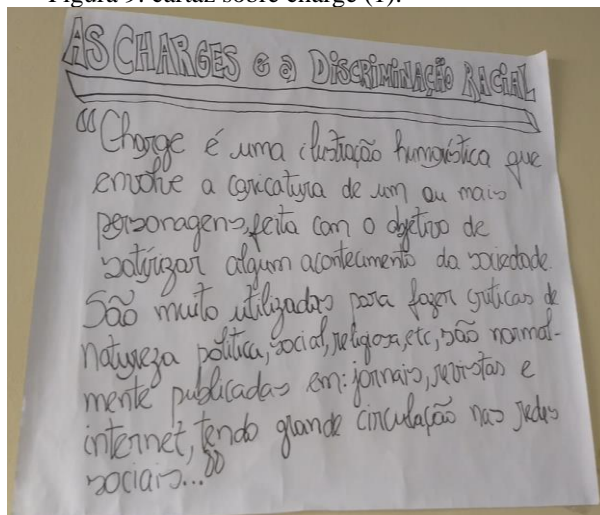
Figura 8: Racismo e Sociedade.



Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>

O quinto momento do projeto diz respeito às apresentações realizadas no Dia da Consciência Negra. Organizamos a sala de aula que serviria como local de exposição dos painéis temáticos. Nossa sala de exposição disponibilizava bem ao centro dois cartazes que convidavam à reflexão sobre o racismo na sociedade; cartazes estes que os alunos e alunas se revezavam em explicar aos visitantes.

Figura 9: cartaz sobre charge (1).



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Figura 10: cartaz sobre charge (2).



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Em seus postos, docentes e alunos aguardaram os visitantes e o público interno à escola. Neste evento, contamos com a visita de alunos e professores de outras escolas municipais e estaduais, também de discentes universitários.

Figura 11: Organização da sala de exposição.



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Figura 12: Sala de exposições.



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Como se observa na imagem, os painéis temáticos foram divididos por temáticas discutidas e sugeridas pelos alunos, e assim juntamos duas imagens de cada temática sugerida e confeccionamos quatro painéis, que eram explicados aos visitantes pelos alunos e alunas envolvidos no projeto, como enunciado de início, os alunos do 9º ano.

Os painéis confeccionados foram organizados nas temáticas: Mentalidade Racista, Violência Simbólica, Racismo e Exclusão Social e Racismo e Sociedade, como se observa a seguir.

Figura 13: Mentalidade Racista.



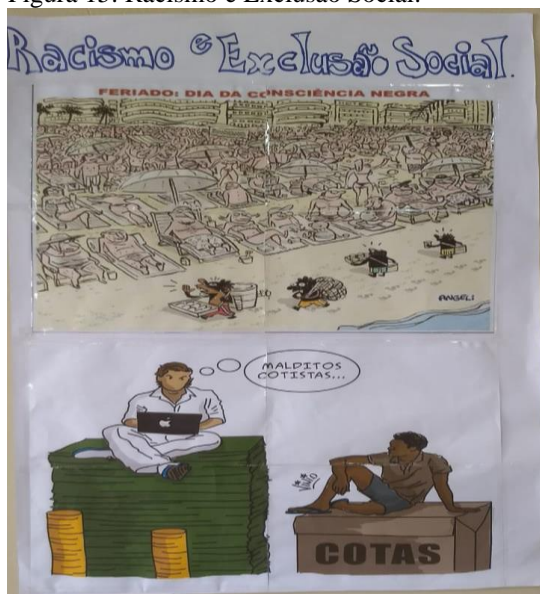
Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Figura 14: Violência Simbólica.



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Figura 15: Racismo e Exclusão Social.



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Figura 16: Racismo e Sociedade.



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Um dos pontos altos da exposição de nossos alunos e alunas sobre o racismo na sociedade tomando como base as charges expostas nos painéis foi a visitação e avaliação de alunos bolsistas da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Estes fizeram muitas perguntas e orientaram os alunos sobre a possibilidade de ampliação do projeto nos próximos anos.

Figura 17: Avaliação do Projeto *Charges contra o racismo*, feita por discentes da UEPA.



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Figura 18: Explicação dos alunos aos discentes da UEPA.



Fonte: Arquivo dos autores (2017).

Mediante o trabalho com as charges, em sala de aula, empreendemos um padrão de avaliação: dividida em dois momentos: inicialmente, a partir da apresentação do painel temático com as charges solicitou-se aos discentes a produção de um texto, onde estes deveriam escrever sobre o assunto tratado; posteriormente, estes socializaram por meio da oralização, com os colegas de classe e o docente.

Considerações finais

O *Projeto Charges Contra o Racismo* proporcionou uma importante experiência educacional, pois além de atender a legislação educacional e as inovações curriculares, contribuiu fecundamente para o conhecimento e formação dos alunos em favor de uma educação e postura contra o racismo na sociedade.

O envolvimento dos alunos e alunas nos momentos de estudo sobre a temática, de análise das charges, de confecção dos painéis temáticos, e ainda de produção e oralização textual, se demonstrou extremamente profícuo, já que puderam se enxergar nas situações de racismo, e nos males sociais que este proporciona à população afro-brasileira, sobretudo devido à população do

município de Moju ser composta por grande parte de população negra, tendo diversas comunidade remanescentes de quilombo em seu território.

Por fim, acreditamos que projetos como este podem e devem fazer parte do currículo escolar durante todo o ano nos diversos componentes curriculares, assim como determina a Lei nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, e ainda a BNCC (BRASIL, 2017) quando trata de valorização da diversidade das diversas matrizes culturais componentes da sociedade brasileira. Desta forma, torna-se cada vez mais urgente o empreender de uma cultura de valorização da diversidade e de combate ao racismo, não exatamente ou apenas em uma data comemorativa, mas durante todo o ano letivo nos espaços escolares.

Referências

ALVARES, Camila; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. O gênero charge: humor e crítica para a formação de leitores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, p. 285-306, 2016.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3. ed. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26a. Acesso em: 02 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *In: Aletria* (UFMG). Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2003.

LUCIANO, Jociane da Silva. **O gênero discursivo charge e as condições de produção**. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/119-Artigo.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

OLIVEIRA, Francisca Verônica Araújo; FERREIRA, Fernanda Castro. Efeitos de sentido em charges políticas: uma análise discursiva. **Memento: Revista de Linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras – UNINCOR**, v. 6, n. 2, Jul./Dez. 2015.

OLIVEIRA, Renata de Abreu e Silva. **A leitura do gênero charge e o combate ao *bullying* em uma turma de 9º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

A ESCOLA, *LÓCUS* DA DIALOGICIDADE PARA AÇÃO-REFLEXÃO AO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO E RACIAL CONTRA MULHERES NEGRAS

DOI: [10.36599/itac-pee.0005](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0005)

Maria Asenate Conceição Franco¹

Introdução

Este trabalho objetiva discutir o re-conhecimento do espaço sociocultural escolar como *lócus* estratégico para desenvolvimento metodológico da ação-reflexão sobre violência racial e de gênero contra mulheres negras. As abordagens teórico-metodológicas de pesquisadores negros e pesquisadoras do feminismo negro são bases epistemológicas para interlocução e contribuições à proposta da desmistificação do mito da democracia racial, do racismo antinegro, do escravismo criminoso e das multifaces do fenômeno social da violência de gênero contra mulheres negras.

A visão estereotipada sobre as mulheres negras como desvalorizadas e objetificadas em razão de seu fenótipo, teve início no modelo de sociedade colonial e escravocrata e intensificou-se, na contemporaneidade, a desigualdade racial e de gênero causada pela hegemonia masculina e legitimada pela sociedade brasileira. Diante do processo histórico opressor, experienciado por mulheres negras e a proposição do feminismo negro em politizar essa desigualdade de gênero e racial é que emerge o compromisso de trabalhar, no contexto escolar temáticas pautadas na condição da mulher negra inserida numa sociedade arraigada por ideologias patriarcais de gênero e práticas discriminatórias raciais e, neste sentido

Pensar as contribuições do feminismo negro na luta antirracista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalizações sociais. Tal situação, por seu turno,

¹ Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Técnica-Administrativo em Educação: Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano *Campus* Governador Mangabeira. E-mail: masenatecf@gmail.com.

engendrou formas de resistências e superação tão ou mais contundentes (CARNEIRO, 2011, p. 214).

Nesse pensamento de Carneiro (2011), reafirmo minha condição de mulher preta e contribuir para discussão na esfera pública acerca do fenômeno social da violência racial e de gênero e promover o protagonismo político das mulheres negras, nesse caso, estudantes negras do *campus*, espaço para o desenvolvimento da proposta política. Para tanto, o artigo está sequenciado à seguinte maneira: primeiramente, a discussão teórica para contextualizar a problemática da violência racial e de gênero contra mulheres negras; segue com o desenvolvimento metodológico do trabalho realizado com as estudantes sobre o *Julho das Pretas* e conclui com a proposta de evidenciar a existência da desigualdade racial e de gênero, assim como, a violência racial e de gênero como resultado dessa assimetria.

Além do mais, aponta possibilidade de se trabalhar tais discussões com a participação de estudantes, mas é fundamental a adesão de docentes, equipe técnica e pedagógica para mudanças no projeto político escolar e reposicionamento do lugar da escola que ao invés de excluir, é capaz de incluir segmentos sociais, como a população negra tem na sua história a marca dos 388 anos de escravidão.

A dialogicidade (FREIRE, 2015) como ferramenta de base empírica possibilitou a espontaneidade e participação ativa de estudantes com matrícula regular no ano 2019, no Instituto Federal Baiano *Campus Governador Mangabeira*, nas discussões sobre marcadores sociais gênero, raça²/ etnia e classe social e de como a violência racial e de gênero atravessam vidas de mulheres negras em geral e especial mulheres negras pobres, durante a operacionalização das atividades socioeducativas a criação da árvore da desigualdade intragênero, com enfoque nas opressões de racial e de gênero a partir do encadeamento das causas, manutenção e consequência dessas opressões nos corpos femininos negros marcados pela pobreza material; atividades sociopolíticas possibilitaram a contextualização entre as

² A alusão à raça converge com [...] se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente [...] é significativo, pois funciona como categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. (MUNANGA, 2019, p. 15).

leis sancionadas, sua imaterialidade e representações das causas, manutenção e consequências da violência racial e de gênero apresentadas pelas pessoas participantes. Essa metodologia foi coordenada pela assistente social do *campus*.

Reivindicação histórica do Movimento Negro Unificado (MNU) por um projeto educacional, capaz de considerar a formação histórico-social, multirracial e pluriétnica da população brasileira resulta na Lei nº 10.639/2003, enquanto a Lei nº 11.340/2006 emerge dos movimentos de mulheres, do feminismo em geral e, particular, do feminismo negro por compreender serem as mais violentadas por serem mulheres e, negras. A discriminação racial e de gênero, problema histórico e atual que atinge a população negra tem visibilidade nas pesquisas oficiais. o Atlas da violência 2020 mostra que, em 2018, 4.519 mulheres negras foram assassinadas no país – o equivalente a 68% do total de feminicídios. Registrou-se ainda 30.873 assassinatos de jovens negros, o que corresponde a 75,7% do universo das mortes contra a população juvenil.

O genocídio da população negra tem alcançado índices exponenciais. São crianças negras e pobres atingidas pela violência urbana e, culpabilizadas por morarem em comunidades pobres marcadas por conflitos entre a polícia e pessoas envolvidas com crimes, jovens negros dizimados e nós, mulheres negras e, em geral, pobres, submetidas às multifaces da violência de gênero e racial. Multifaces compreendidas nas modalidades da violência, praticadas pela ideologia machista patriarcal, com sangue e sem sangue (BANDEIRA, 2014).

Xingamentos, ofensas, proibições ao seu direito de ir e vir, direito e controle sobre o corpo feminino, empurrões, dentre outras agressões sem marcas visíveis, são as denominadas sem sangue, enquanto a violência com sangue são socos, pontapés, atos brutais com marcas visíveis e irreversíveis como, por exemplo, o feminicídio, concebido como último ato brutal contra mulheres, marcadas pelo sexo e desvalorizada pela estética negra.

A cor da pele, preta, e cabelos crespos controlam a imagem da mulher negra e a torna antimusa, e a desqualifica e desvaloriza via do imaginário

social, como protagonista e autora de sua história de vida (CARNEIRO, 2002; COLLINS, 2016). A partir do sexismo eixo de subordinação que desvaloriza e desqualifica a mulher negra e o racismo antinegro entendido como marcador social criado pela classe hegemônica branca para inferiorizar e oprimir a população afrodescendente na base estrutural da sociedade brasileira (CUNHA JUNIOR, 2013), é que a escola pública *lócus* dialógico para promoção ao respeito e à dignidade humana precisa caminhar no sentido de disseminar a educação conectada à cosmovisão de enfoques multirraciais, pluriculturais e diversidade de gênero, por ser

O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade. [...] ao construirmos uma política educacional que contemple a história e a real situação do povo negro, não podemos desconsiderar essa ambiguidade do racismo brasileiro. Dessa maneira, uma proposta educacional que inclua a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica deve compreender o que significa o processo de construção da identidade racial para os sujeitos negros. (GOMES, 2005, p. 92).

O processo de apagamento da história da população negra é sutil, contudo, sentido pela consciência negra de quem é discriminado pela supremacia branca. A estética feminina negra é secundarizada para enaltecer a mulher branca, embora o estupro colonial perpetrado contra mulheres negras e indígenas, naturalizado, seja justificado em nome da miscigenação (CARNEIRO, 2002). A desigualdade entre mulheres negras e mulheres brancas vai além do feminicídio, da estética feminina, ela é visibilizada no mundo afetivo, pois mulheres negras tendem a ser secundarizadas nas relações afetivas. Há casos em que o homem negro prefere a mulher branca e desvaloriza a mulher negra. Outro aspecto é o critério da boa aparência, que afasta mulheres negras de espaços laborais e as confina a posto de trabalho em condições precárias e/ ou a salários inferiores, mesmo qualificadas.

Na historiografia feminina, a negação e o esquecimento das histórias de vida das mulheres (SOIHET, 2001; DEL PRIORE, 1998) é próprio de uma sociedade baseada no patriarcado e androcentrismo. Mulheres não ocupavam

o espaço como protagonistas, sujeitas³ ativas. Não obstante, registros historiográficos sobre as mulheres ressaltam serem escritas masculinas as responsáveis em narrar as histórias femininas, o que as levou a tornarem-se herdeiras de “[...] um presente sem passado, de um passado decomposto, disperso, confuso.” (DEL PRIORE, 1998, p. 217). A memória que visibilizasse o importante papel da mulher na sociedade brasileira emergia sem passado.

Esmiuçando as atividades desenvolvidas

Para esmiuçar a experiência das atividades desenvolvidas, a saber: as conversas informais sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira que a concebe como secundarizada, objeto sexual, hipersexualizada e seu passado de escravização é responsável pela opressão racial de gênero; a dinâmica da árvore da desigualdade racial e de gênero, conforme descrito sua metodologia mais adiante; torna-se necessário contextualizar, embora breve, a questão da mulher negra, antes afônica pela imposição do feminismo hegemônico, depois, ativista a partir de suas pautas antirracistas e antissexistas.

No mês de março do ano 2019, iniciamos a atividade informal, de entrosamento com estudantes da modalidade subsequente. Esse encontro foi casual e se deu na área externa do *campus*, a qual possui árvores frutíferas: mangueira, jaqueira, abacateiros, dendezeiros, cajueiros e outras. Contudo, árvores como mangueira, jaqueira e a palmeira dendezeiro, de acordo com a cultura yorubá (SANTOS, 2014) são árvores sagradas. Nessa sabedoria ancestral, as conversas informais, sob a sombra de representatividade ancestral, foram re-construídas⁴, nossa história não começa agora porque nossos passos vêm de longe (WERNECK, 2010).

O meu contato diário com estudantes na área externa das salas de aula, resultava em conversas informais e, nesse interim, o desejo de desenvolver

³ A palavra encontra-se flexionada quanto ao gênero para reafirmar a questão de gênero.

⁴ A re-construção considera a existência ancestral naquele espaço, haja vista o *campus* localizado numa das cidades do território de Identidade do Recôncavo Baiano, lócus geográfico marcado pelo período escravocrata brasileiro.

atividades, baseadas na dialogicidade – base empírica ao processo emancipatório na educação como prática da liberdade (FREIRE, 2015). As conversas não se converteram em conhecimentos rasos, irrelevantes; cada palavra evocada durante os diálogos, ao invés de traduzir em

[...] palavra inautêntica [...], com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. [...], esgotada a palavra na sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, bla-blá-blá. [...], alienada e alienante. É uma palavra oca da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 2015, p.108).

As atividades socioeducativas e sociopolíticas foram desenvolvidas nos três turnos escolares, com estudantes em idade entre 13 (treze) e 40 (ou mais) anos que frequentavam os cursos nas modalidades Integrado, Subsequente e PROEJA⁵. Minha experiência dialógica como ativista negra discorreu sobre ancestralidade negra, religiosidade, estética feminina negra, genocídio da juventude negra, violência contra a mulher negra e estatística do feminicídio no Brasil. As conversas informais foram iniciadas em março de 2019 e logo percebi a necessidade de sistematizar as atividades na pretensão de inseri-las, regularmente, no calendário de eventos institucionais do *campus*.

O Projeto *Julho das Pretas*, oficializado como evento institucional, objetiva refletir e ressignificar o 25 de Julho com enfoque na opressão de gênero e racial e ressignificação identitária da mulher negra. No Brasil, a data foi oficializada e sancionada pela Lei nº 12.987/2014, no governo da então presidenta Dilma Rousseff e marcado como Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

Para dinamizar a atividade, estudantes convidadas, previamente, eram cientes do objetivo da proposta. Ressalto que no noturno, em função da

⁵ Modalidade Integrado é o curso em que é ofertado o ensino médio e profissionalizante, concomitantemente; Subsequente é o pós-médio, seu público-alvo são estudante com ensino médio concluído e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é reservado a estudantes não concluintes do ensino médio, por razões múltiplas, em idade regular. São ofertados cursos profissionalizantes. O *campus* oferta o PROEJA no vespertino e noturno.

pouca luminosidade, a operacionalização da atividade era realizada com consentimento de docentes, no interior da sala de aula. Após explanação sobre a condição da mulher negra no Brasil Colônia, fiz um percurso desse período aos dias atuais, bem como exemplifiquei as manifestações das violências de gênero: moral, patrimonial, sexual, física e psicológica, como dispostas na Lei nº 11.340/2006 (BRASIL, 2006), em seguida, fiz o convite à turma, para desenhar a árvore, sob a qual iam escrever ou afixar tiras de papel, escrito, causas, manutenção e consequência da violência racial e de gênero nos corpos das mulheres negras.

Categorias inerentes às relações raciais como identidade negra, preconceito e discriminação racial, racismo, etnia e mito da democracia racial (GOMES, 2005) foram contextualizadas durante as falas das estudantes que trouxeram sentimentos melancólicos sentidos quando discriminadas por serem mulheres e negras. Com essa abordagem, “[...] entendo aqui por mulheres negras os diferentes matizes com que as pessoas se autot classificam ou são classificadas” (CARNEIRO, 2002, p. 178); a melanina acentuada, a textura dos cabelos crespos, enfim o fenótipo da mulher negra e sua estética desvalorizada tendem a motivar à submissão das violências de gênero e racial, como o feminicídio (IPEA, 2020).

Contudo, essas violências, materializadas nos corpos e alma das violentadas, podem se configurar como dupla violência, por exemplo, quando a mulher tem sua roupa rasgada porque o agressor não aceita que ela use, além de ser submetida à violência patrimonial, também é submetida à violência psicológica/ emocional (SAFFIOTI, 2004). Uma vez que, nem sempre, reage a tais atos, o que pode desencadear sentimento de perda e violação do direito de usar sua roupa. Outra violência que, por ser sutil, é invisibilizada, é a violência simbólica (BOURDIEU, 2014). Essa modalidade é introjetada no discurso do contrato sexual (PATEMAN, 1993), quando o patriarcado entra em ação no ambiente doméstico e submete a mulher.

No caso da prática exitosa em questão, a dialogicidade interativa foi desenvolvida durante a participação das estudantes e dos estudantes nas atividades. Após o desenho da árvore, afixamos o papel na parede para

continuidade da atividade, mas se realizada na área externa, os papéis eram dispostos nos troncos de árvores ancestrais; em seguida foi desenhada a 'Árvore das Desigualdades Racial e de Gênero' por umas das pessoas participantes; a raiz representou as causas da violência de gênero contra mulheres negras; o tronco, a manutenção desses atos violentos, o motivo dessas violências permanecerem nas vidas femininas negras; e, por último, a copa da árvore representou as consequências que recaem na vida da mulher negra violentada. As seguintes figuras evidenciam a realização das atividades:

Figura 1: desenvolvimento das atividades (1).



Fonte: a autora (2019).

Figura 2: desenvolvimento das atividades (2).



Fonte: a autora (2019).

Figura 3: desenvolvimento das atividades (3).



Fonte: a autora (2019).

Figura 4: desenvolvimento das atividades (4).



Fonte: a autora (2019).

Figura 5: desenvolvimento das atividades (5).



Fonte: a autora (2019).

Figura 6: desenvolvimento das atividades (6).



Fonte: a autora (2019).

Figura 7: desenvolvimento das atividades (7).



Fonte: a autora (2019).

Figura 8: desenvolvimento das atividades (8).



Fonte: a autora (2019).

Figura 9: desenvolvimento das atividades (9).



Fonte: a autora (2019).

Figura 10: desenvolvimento das atividades (10).



Fonte: a autora (2019).

Vale salientar que, durante a operacionalização das atividades, no ato da explanação da temática, assim como no momento de análise dos escritos, dispostos na árvore, a categoria identidade negra foi contextualizada por entender que se não me autodeclaro mulher negra, a violência racial tende a ser invisibilizada pela falácia da miscigenação. Isso reafirmaria a suposta

inexistência do racismo porque, nessa visão, no Brasil não existem negros, mas miscigenados. Nesse sentido,

A identidade negra no Brasil de hoje se tornou essa realidade da qual se fala tanto, mas sem definir no fundo o que ela é ou em que consiste. [...]. Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre 'nós' e 'outros', não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. (MUNANGA, 2019, p. 11).

Diante do cenário de desimportância social à população negra e, principalmente, na implantação de políticas públicas, ineficazes, para diminuição ou erradicação das mazelas acometidas nas vidas população negra, torna-se imperativo iniciativas como esta. Haja vista que são capazes de desocultarem o silenciamento, invisibilidade e protagonismo político e social de discentes, com vistas a re-construírem e re-significarem a autodeclaração identitária negra.

Foram disponibilizadas tiras de papeis para a escrita das causas, manutenção e consequências dos atos brutais com sangue, violência física, ou sem sangue, xingamentos, proibições para visitar familiares – algumas dessas violências, embora não deixem marcas visíveis, se constituem como violações de direitos humanos de mulheres negras. As escritas foram de acordo com entendimento individual, se a manifestação da violência foi direta (com a estudante) ou indireta (membro da família, vizinha). A duração da atividade variou entre 90 a 120 minutos.

Após colagem das tiras de papel, coladas na árvore, o processo de dialogicidade avançou para contextualização da sutileza tanto da violência simbólica quanto das práticas racistas, estas manifestadas e reproduzidas na sociedade racista e, principalmente no ambiente acadêmico pela ausência da materialização da legislação específica sobre a temática destacada.

A educação dissociada de princípios éticos-políticos, como os descritos, contribui para a perpetuação do mito da democracia racial. Logo, para o apagamento da história do povo africano submetido ao deslocamento diaspórico, à condição desumana e ao escravismo criminoso, este como sendo

o “[...] modo de produção implantado pelos portugueses no Brasil durante a colônia e que vigorou até o final do império.” (CUNHA JUNIOR, 2007, p. 6).

As árvores da desigualdade de gênero ficaram expostas nas salas de aulas, também, na área externa, nas árvores ancestrais⁶ como forma de reafirmar que estaremos, sempre, fortalecidas pelo legado ancestral porque “A gente combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016, p. 9). A atividade chamou a atenção da comunidade escolar, em especial, da comunidade de discente que, mesmo após conclusão das atividades no mês de julho/2019, continuaram a escrever causas, manutenção e consequências da violência de gênero e racial contra mulheres negras. Ressalto a pausa, provisória do movimento político denominado *Julho das Pretas* no Instituto Federal Baiano, em função da suspensão das aulas presenciais, devido à situação da saúde pública brasileira com a pandemia do coronavírus.

Os arremates finais

Portanto, agir como mulher preta, provedora principal do meu domicílio, professora, assistente social concursada, candomblecista, mestra, doutora, oriunda de família de classe popular e ativista em defesa dos direitos humanos de segmentos minoritários como mulheres negras, mulheres quilombolas, mulheres camponesas (trabalhadoras rurais⁷) e juventude negra, é transcender limites sociais para os quais não fui destinada. Isso porque o ‘meu’ lugar social, imposto por essa sociedade discriminatória seria, também, fazer parte do contingente de mulheres impedidas, pela falta de oportunidades e herança do escravismo criminoso (CUNHA JUNIOR, 2007), sem uma graduação, inserido no mundo do trabalho em condições precárias.

Acreditar, sim, acreditar que a possibilidade de mudar essa página, escrita por racistas, sexistas, classistas, misóginos, é romper estruturas do mito da democracia racial é derrubar murros patriarcais e plantar sementes

⁶ Esse ato ressignifica o nosso compromisso em continuar seguindo os passos de nossas ancestrais, submetidas ao estupro colonial, para o cuidado com nossas irmãs no sentimento de doridade (PIEIDADE, 2017) como compreender a dor das mulheres negras por ser, também mulher negra.

⁷ Destaco por ser essa categoria à qual venho pesquisando atualmente e foi temática de minha tese de doutoramento.

de esperança e compromisso com a comunidade discente formada por mulheres negras⁸ (CARNEIRO, 2002). Discentes essas que são de origem pobre, moradoras, na grande maioria, nas zonas rurais, filhas, e trabalham com seus pais, de agricultoras e agricultores da agricultura familiar, mulheres com contextos conjugais marcados pela opressão de gênero e racial, rupturas litigiosas e/ou consensuais, abusos sexuais por parte da figura paterna, filhas de mães submetidas à violência de gênero e racial. Há aquelas provedoras principais de seus domicílios e de múltiplos relacionamentos conjugais; a renda fixa é, no geral, o valor recebido através do Programa Bolsa Família, também auxílios assistenciais como o Auxílio Permanência⁹. Vale ressaltar que a atividade é pioneira no IF Baiano – *Campus* Governador Mangabeira e seus propósitos de contribuir para fortalecer o ativismo antirracista e antissexista move o movimento político *Julho das Pretas*.

Acreditar na possibilidade de escola ser o espaço sociocultural para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e argumentos políticos com base nos princípios dos direitos humanos, assim como, apartar de seu cotidiano a manutenção da discriminação racial, de gênero e social, é apreender a educação como direito social e promotora da dignidade humana.

Torna-se imperativo romper com o modelo de educação formal, reproduzidor da opressão racista e que preserva a antimudança, a desumanização e o desrespeito às diferenças por questões de raça, sexo, idade, classe, religiosidade, nível escolar. O vetor democrático à educação antirracista é construir parâmetros educacionais a partir de uma cosmovisão política da realidade brasileira: ela é multirracial e pluricultural.

Referências

BANDEIRA, Lourdes. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

⁸ Esse perfil é baseado nas falas das participantes do Projeto e durante atendimentos e entrevistas com a assistente social do *campus*.

⁹ BRASIL. Decreto 7234/2010. Política Nacional da Assistência Estudantil-PNAES.

BRASIL. Lei nº 11.340/2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 151, p. 1, 08 de agosto de 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3vbY8an>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n.137, p. 5, 20 de julho de 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3xielwE>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3tOyvw4>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.987, de 02 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 104, p. 4, 03 de junho 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3vdH2sJ>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Raça e gênero. *In*: CRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. Programa Relações de Gênero na Sociedade Brasileira. Fundação Carlos Chagas, 2002. p. 69-193.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Os negros não se deixaram escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 69, p. 1-10, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3dIhRZp>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2013.

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. *In*: EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, p. 99-109.

DEL PRIORE, M. História das mulheres: as vozes do silêncio. *In*: FREITAS, M. C. de. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 217-235.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-64.

GONZALÉZ, Lélia. Por un feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis International**, v. IX junio 1988, Santiago-Chile: MUDAR/DAWN, p. 133-141.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Atlas da violência 2020**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nbYfA1>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Ed. Nós, 2017.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **O que as folhas cantam: (para quem canta folha)**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2014. 272f.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SOIHET, Rachel. A historiografia das mulheres. **Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia**. Niterói, v. 2, n.1, 2º sem. 2001, p. 7-30.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, p. 1-11, mar./jun. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3em0WLu>. Acesso em: 23 mar. 2021.

**CONSTRUINDO O CONHECIMENTO NO COMBATE À COVID-19:
UMA EXPERIÊNCIA DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO
INSTITUTO FEDERAL BAIANO - CAMPUS GUANAMBI NA
PRODUÇÃO DE ÁLCOOL ETÍLICO 80% GLICERINADO**

DOI: [10.36599/itac-pee.0006](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0006)

Aureluci Alves de Aquino¹
Milton Ricardo Silveira Brandão²
Gabriela Pereira Cardoso³
Pedro Henrique Alves Fernandes⁴

Introdução

Em 2020, foi preciso interromper as atividades institucionais em todo o país para o enfrentamento ao coronavírus (SARS-CoV-2/Covid-19). Frente a esse cenário, um grupo composto por servidores e alunos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO), *Campus* Guanambi, propôs a produção de um antisséptico cientificamente comprovado no combate ao patógeno: álcool etílico 80% glicerinado.

Após o surgimento da doença, na cidade de Wuhan, na China, a população mundial mantém-se em alerta máximo devido ao avanço exponencial de infectados pelo SARS-CoV-2 por todo o planeta, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) e diversos outros órgãos governamentais responsáveis pela manutenção sanitária ao redor do mundo a apresentar recomendações para prevenção da contaminação pelo vírus. Essas recomendações incluem o uso constante do álcool 70° INPM para a realização de assepsia das mãos e antissepsia de objetos e superfícies, como forma de atenuar alguns dos possíveis meios de disseminação do vírus.

¹ Doutora em Ciências e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora no Instituto Federal Baiano *Campus* Guanambi. E-mail: aureluci.aquino@ifbaiano.edu.br.

² Técnico em Química do Instituto Federal Baiano *Campus* Guanambi. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Baiano. E-mail: ricardo.brandao@ifbaiano.edu.br.

³ Licencianda em Química no Instituto Federal Baiano *Campus* Guanambi. Bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: gabriela123.gbi@hotmail.com.

⁴ Licenciando em Química no Instituto Federal Baiano *Campus* Guanambi. E-mail: pedro-8565@hotmail.com.

Em um momento em que o conhecimento científico se faz tão importante como ferramenta de combate a uma pandemia, o trabalho objetivou contribuir para a prevenção e redução da contaminação pelo coronavírus na microrregião de Guanambi-Bahia, por meio da fabricação de álcool etílico 80% glicerinado, nas dependências laboratoriais de Ensino de Química do IF Baiano – *Campus* Guanambi. Teve-se em vista também que o processo de ensino-aprendizagem não se resume aos muros das instituições de ensino ou às salas de aula, mas que deve abarcar significado e contribuição social como formas de adquirir conhecimento e aprimorar os objetivos educacionais.

A proposta ergueu-se no momento em que o antisséptico encontrava-se escasso nos comércios locais e nacionais, com preços elevados e inacessíveis para a maior parte da população da microrregião. Dessa forma, a construção de parcerias com prefeituras municipais desse território mostrou-se essencial, garantindo, assim, o fornecimento das matérias-primas para a produção do antisséptico, enquanto que alunos e servidores incumbiram-se de atuar no exercício do processo produtivo do álcool.

A produção foi realizada e escoada sob forma de doação aos municípios parceiros durante o ano de 2020. Em Guanambi, o 17º Batalhão de Polícia Militar, a Associação Benemerita de Caridade – Lar dos Velhinhos, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) receberam, juntas, mais de 250 litros do antisséptico. Por sua vez, as Secretarias de Saúde dos municípios de Pindaí, Urandi e São Félix do Coribe somaram quase 200 litros de álcool recebidos.

Este trabalho configurou-se como espaço de formação para o exercício do processo de ensino e aprendizagem através da apropriação de conhecimentos e métodos químicos adquiridos ao longo do curso. Isso trouxe benefícios tanto para os envolvidos na produção, no sentido de adquirir novas habilidades práticas, rompendo-se com a dicotomia teoria-prática amplamente difundida nos cursos de licenciatura; como para a sociedade, consoante aos investimentos que ela realiza na universidade pública, que

pôde ser beneficiada pelo exercício dos conhecimentos científicos no combate ao vírus.

1. A educação para além da sala de aula na graduação em Licenciatura em Química

Como apontam Fuhrman e Paulo (2014), a educação é algo que se constrói desde o nascimento, tendo em vista que viver já se caracteriza como uma experiência pedagógica necessária à sobrevivência humana. E, nessa perspectiva, tanto a convivência familiar como comunitária são decisivas na construção educacional. Ao adentrar à escola, o indivíduo passa a construir sua educação através de um processo de ensino-aprendizagem sistematizado com organização específica para que se atinjam objetivos de construção do conhecimento.

Todavia, o que se deve considerar é que a educação em sala de aula não se caracteriza como único meio válido de construção do conhecimento, tendo em vista que os saberes são construídos nos mais variados espaços, tanto do ambiente escolar, como fora. Compreende-se, nessa abordagem, que “[...] a educação não é uma prática exclusiva da escola, a educação também ocorre fora do espaço escolar e, nesse âmbito, possui objetivos e finalidades diversos e, portanto, exige reflexões que são complementares, porém de natureza distinta.” (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 638).

Partindo do pressuposto que não somente a sala de aula se caracteriza como meio de aprendizado, é necessário levar em consideração que práticas realizadas para exercício da teoria são de grande relevância. Isso porque “A educação científica precisa ser agente de mudanças, impulsionando transformações e formando indivíduos criativos, empreendedores e dotados de consciência global.” (SOARES; LHULLIER, 2010, p. 2).

A partir disso, é importante considerar a educação além da sala de aula como um modelo válido e necessário para que haja construção do conhecimento científico de modo significativo. E de forma que este possa ser utilizado como ferramenta de mudança social, não somente enquanto se está na Educação Básica, mas também no Ensino Superior.

A educação científica em espaços em que se possa praticar o que foi aprendido na teoria é importante também nas graduações, e deve-se ressaltar as graduações em licenciatura como meios essenciais para que isto ocorra. Tendo em vista, portanto, que o conhecimento não se restringirá ao graduando, mas abarcará também os espaços onde este, após concluída a licenciatura, irá atuar, sendo que:

A dissociação entre teoria e prática na formação dos profissionais da educação é um problema para o mundo do trabalho, porque vai proporcionar uma distância entre os conhecimentos adquiridos na formação dos alunos e aquilo que eles encontrarão em sua prática profissional. (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017, p. 114).

Com isso, torna-se relevante que o licenciando tenha contato também com meios de prática para que seu conhecimento acadêmico seja expandido e englobe igualmente significado. Bem como, que traga reflexões acerca das possibilidades de uso do conhecimento científico para propor soluções para problemas cotidianos, de modo que possa compartilhar tais conhecimentos na atuação como docente posteriormente.

2. Produção do álcool etílico 80% glicerinado: fundamentos e aspectos metodológicos adotados nos laboratórios de ensino de Química

Segundo Graziano *et al.* (2013) na classificação do Centro de Controle e Prevenção de Doenças⁵ (CDC), o álcool funciona como um germicida de nível intermediário mais disponível e utilizado no meio social, principalmente devido ao menor custo, facilidade de aplicação e atóxicos quando comparados a outros produtos. Desse modo, a higienização das mãos é reconhecida mundialmente como uma medida primária, todavia muito importante, no controle de infecções relacionadas à assistência à saúde.

O álcool 80% glicerinado, além de permitir a hidratação da pele, que é ressecada pelo álcool comum, tem o mesmo efeito que o álcool em gel e está de acordo com as recomendações da OMS. Vale ressaltar, ainda, que a maior

⁵ Center of Diseases Control and Prevention.

parte das formulações de álcool gel apresentam componentes umectantes e hidratantes em sua composição (GISCH *et al.*, 2017).

Nesse sentido, as técnicas adotadas nos laboratórios de Ensino de Química foram ao encontro das diretrizes estabelecidas pela OMS sob a forma de produção do antisséptico. Tais diretrizes estão disponíveis no “Guia para a produção local: formulações para esfregar as mãos recomendadas pela OMS”.⁶

Inicialmente, o momento formativo foi imprescindível para a consecução dos objetivos estabelecidos no projeto, sendo que a maior parte dos discentes integrantes da equipe possuíam um conhecimento superficial acerca da dinâmica produtiva e os efeitos de produtos antissépticos na eliminação de organismos patogênicos. Não obstante, orientações técnicas também foram necessárias, principalmente no que tangencia as Boas Práticas de Fabricação (BPFs) a serem adotadas em laboratórios multidisciplinares de ensino e pesquisa, bem como a construção de Procedimentos Operacionais Padrão (POPs) pelo manuseio de equipamentos adotados no processo de produção do álcool.

Sob essa ótica formativa, os estudos também versaram as orientações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), em especial no que toca às Resoluções de Diretoria Colegiada (RDCs) publicadas pelo órgão com a finalidade de orientar os processos produtivos de sanitizantes ao longo da pandemia. Além disso, a fim de garantir a licitude deste trabalho, a equipe orientou-se junto à Vigilância Sanitária Municipal, que realizou a inspeção dos laboratórios de produção e pesquisa do antisséptico. Este esquadramento proporcionou a concessão do alvará para o exercício das atividades propostas, bem como a aquisição de novas experiências e conhecimentos no tocante à regulamentação do desenvolvimento de produtos destinados para o uso e consumo humano. O produto final e distribuição nos estabelecimentos aludidos anteriormente estão explicitados na figura 01.

⁶ Guide to Local Production: WHO-Recommended Handrub Formulations.

Figura 01: Distribuição do Álcool ao SAMU, UPA, 17º Batalhão da PM e Lar dos Velinhos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Por se tratar de um processo produtivo não automatizado, houve a necessidade de sistematizar todas as etapas da produção com base na disponibilidade dos alunos integrantes da equipe, assim como designar grupos responsáveis pelo controle de cada uma dessas etapas ao longo das semanas. A equipe de 11 (onze) integrantes, constituída por 9 (nove) alunos e 2 (dois) servidores, foi dividida em dois subgrupos de trabalho, cujo propósito situava-se na otimização das atividades produtivas e no menor número de pessoas coexistindo no mesmo ambiente. A cada semana, as atividades eram permutadas entre as equipes, de forma que todos os integrantes pudessem atuar nas referidas etapas do processo de produção e, posteriormente, distribuição do antisséptico.

3. Perspectivas e impressões dos licenciandos em química no projeto de produção do álcool etílico 80% glicerinado

Ao término do projeto, os alunos responderam a um questionário diagnóstico semiestruturado contendo 13 (treze) questões acerca das impressões, desafios e perspectivas obtidas ao longo das atividades desenvolvidas, e os resultados aqui apresentados foram analisados sob uma

ótica interpretativa-descritiva. Os respondentes desta pesquisa foram 6 (seis) mulheres e 3 (três) homens, discentes regularmente matriculados no último período do curso de Licenciatura em Química.

Quadro 1: Qual foi sua expectativa ao ser convidado para fazer parte da equipe de produção do álcool etílico 80% glicerinado?

Aluno A	“Ao ver as postagens do trabalho nas redes sociais, me senti comovida a participar e então entrei em contato com o pessoal que tomou iniciativa.”
Aluno B	“A expectativa foi grande, uma vez que nunca tive contato com nenhuma forma de produção de saneantes ou qualquer outro produto de natureza antisséptica.”
Aluno C	“Poder estar em contato com o laboratório e realizar ações que dificilmente conseguimos em aulas práticas.”
Aluno D	“A expectativa foi de que estaria contribuindo significativamente no âmbito científico com a sociedade em um momento tão complexo em que vidas foram perdidas por uma pandemia viral.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

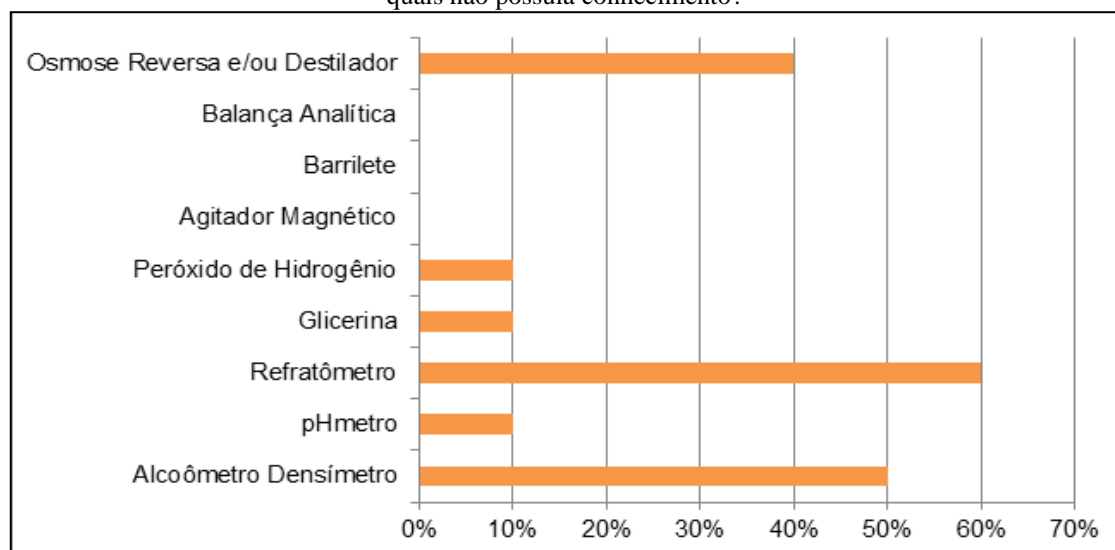
Questionados sobre como tiveram o primeiro contato com o projeto, os discentes afirmaram que a proposta foi debatida através do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e em conversas com amigos envolvidos nas atividades. Por conseguinte, buscou-se compreender a expectativa da equipe e a dinamicidade impelida em função da problemática exposta quanto à produção do antisséptico. Os depoimentos de alguns discentes foram apresentados no Quadro 1, anteriormente exposto.

Além do anseio de contribuir socialmente com a ação desenvolvida, nota-se que a expectativa se manifesta também sob o desígnio de atuar numa atividade excêntrica às suas realidades acadêmicas, principalmente no que tange ao processo da experimentação. Tal observação vai ao encontro da abordagem de Guimarães (2009, p.198), ao afirmar que “[...] a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação.”.

Nessa perspectiva, questionados se possuíam algum conhecimento prévio sobre os processos e/ou técnicas utilizadas na produção do álcool etílico 80% glicerinado antes do projeto, os alunos denotaram que toda a bagagem

de informações, técnicas e conhecimentos foram edificadas ao longo das atividades. Nesse contexto, 60% dos discentes afirmaram que não sabiam diferenciar as unidades de medidas INPM de GL, enquanto 40% não sabiam explicar o motivo da concentração 70° INPM ou sua ação na eliminação de microrganismos.

Figura 2: Dentre os reagentes e equipamentos utilizados na produção do álcool etílico 80% glicerinado, quais não possuía conhecimento?



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Em tempo, os discentes foram questionados se ao longo do processo produtivo utilizaram equipamentos e/ou reagentes que antes não possuíam conhecimento. Dentre os materiais elencados, paralelamente àqueles admitidos ao longo das práticas, os resultados foram esboçados na Figura 2.

Nota-se que equipamentos como o refratômetro, alcoômetro densímetro e osmose reversa e/ou destilador, foram os mais apontados pelos licenciandos como sendo pouco conhecidos. A vivência em ambiente laboratorial viabilizou o contato efetivo com esses e outros equipamentos, permitindo-lhes dominar técnicas de manuseio e funcionamento. Essa exteriorização da dinâmica de ensino à sala de aula pode gerar resultados significativos no processo de aprendizagem, uma vez que essa práxis favorece o preenchimento de lacunas germinadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (MALDANER, 2006).

No tocante à participação dos licenciandos em química em outros projetos de extensão durante o curso, 100% afirmaram nunca terem participado de atividades extensionistas na instituição. Por esse ângulo, quando perguntados sobre o desempenho da equipe nas atividades desenvolvidas, 100% avaliaram como “muito bom”. Em relação à relevância do projeto de produção do antisséptico, numa escala de 1 a 5, todos os partícipes atribuíram o conceito 5.

Por último, e para fins complementares, buscou-se compreender, na percepção dos discentes, se seria relevante devolver para a sociedade o conhecimento adquirido ao longo da vida acadêmica, item este que acentua importantes posições na promoção da divulgação científica:

Sim. O conhecimento científico é construído para melhorar a vida e as condições humanas, e a química sendo parte deste conhecimento tem grande importância no retorno a sociedade. Deve-se compreender também que há um investimento da sociedade na educação pública, o que também faz ser necessário um retorno sobre o que é produzido cientificamente ao longo da vida acadêmica. (Discente do curso de Licenciatura em Química – IF Baiano *Campus* Guanambi, 2021).

As demais considerações apontam para o mesmo caminho, no qual comunidade acadêmica e a sociedade externa devem coexistir em prol do desenvolvimento humano e nas diligências pela consecução da educação pública de qualidade e desenvolvimento científico através da pesquisa e da extensão.

Considerações finais

Neste trabalho foram apresentados alguns dos resultados de uma prática articulada nos pilares de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano *Campus* Guanambi. O projeto “Fabricação de álcool etílico 80% glicerinado: Uma alternativa viável para a prevenção da disseminação da Covid-19” proporcionou aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química a aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação, permitindo vivenciar a união entre teoria e prática, configurando-se como de grande

relevância para o aprendizado dos Licenciandos em Química partícipes do projeto.

Além de conhecimento prático, no que concerne à utilização de materiais e equipamentos no processo de produção do antisséptico, vale ressaltar também a devolução social a partir da utilização desses princípios científicos na solução da problemática instituída.

Nesse sentido, este intento configurou-se como uma prática pedagógica exitosa na promoção desse movimento de desfragmentar a correlação existente entre teoria e prática dos estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Química, legitimando a formação de cidadãos críticos, reflexivos e, principalmente, promotores do desenvolvimento científico em todo o país.

Referências

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 551-566, 2014.

GISCH, Cláudia; RIGO, Marinês Pérsigo Moraes; ELY, Luísa Scheer; CONTRI, Renata Vidor. Caracterização e eficácia de álcool gel. **Revista Cosmetics e Toiletries**, v. 29, p. 48-54, 2017.

GRAZIANO, Maurício Uchikawa; GRAZIANO, Kazuko Uchikawa; PINTO, Flávia Moraes Gomes; BRUNA, Camila Quartim de Moraes; SOUZA, Rafael Queiroz de; LASCALA, Cesar Angelo. Eficácia da desinfecção com álcool 70% (p/v) de superfícies contaminadas sem limpeza prévia. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 21, n. 2, p. 618-623, 2013.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31. N 3. p. 198-202. Agosto, 2009.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador**. Unijuí: Ijuí, 2006.

MORAIS, Jaciária de Medeiros; SOUZA, Ana Paula; COSTA, Temilson. A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 111-124, 2017.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 629-648, 2010.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento; LHULLIER, Cristina. Ambientes não-formais de aprendizagem e a formação do professor de ciências. *In*: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**, 2010.

A CONSTRUÇÃO EFETIVAMENTE COLABORATIVA DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO ONLINE (EOL)

DOI: [10.36599/itac-pee.0007](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0007)

Aldenice de Jesus Cardoso de Almeida¹

Introdução

Diante de uma situação totalmente atípica que assola todos os continentes deste planeta – a pandemia de Covid-19² –, os sujeitos precisaram elaborar maneiras de continuar suas atividades respeitando as orientações de segurança necessárias à manutenção da vida. Nesse contexto, a educação formal tem procurado se adequar à recomendação de distanciamento físico, que se estende desde março de 2020 no Brasil, e criar estratégias que possam oferecer a continuação das atividades laborais e educacionais, por exemplo. Por esse motivo, professores formadores, espalhados por todo o país, têm se mobilizado para oferecer uma formação continuada que apresente estratégias de mediação dos conhecimentos a serem apropriados pelos estudantes. Entre os cursos oferecidos está o de Camila Santana e Janaína Rosado.

Doutoras em Educação pela Universidade Federal da Bahia e em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, respectivamente, Camila Santana e Janaína Rosado têm a Pedagogia como formação inicial e são professoras efetivas do IF Baiano – *Campus* Catu. Graças a essas e outras afinidades, elas organizaram o curso de formação “Educação online: fundamentos e práticas”, ofertado 100% online. Esse curso foi cadastrado como projeto de ensino e destinado aos docentes, equipe técnica pedagógica e estudantes de Licenciatura em Química e dos cursos de pós-graduação do *Campus* Catu. Das 25 vagas disponibilizadas, 10 foram

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Baiano. Professora no Instituto Federal Baiano *Campus* Senhor do Bonfim. E-mail: aldenice922@gmail.com.

² Pandemia global causada pelo novo Coronavírus (Covid-19), com início oficial no Brasil em 16 de março de 2020 (ARPEN BRASIL, 2020), o que demandou da sociedade a adoção de medidas de prevenção e controle da doença para manutenção da vida, como, por exemplo, o distanciamento físico, o uso de máscara e a higiene das mãos, entre outros.

reservadas aos estudantes. O curso foi realizado entre 10 de agosto e 04 de outubro de 2020, totalizando 40 horas, conforme proposta apresentada.

Esse curso surgiu como uma saída para que eu pudesse enfrentar o novo cenário pedagógico instaurado no ano de 2020: compreender teorias e práticas distantes da minha realidade de 11 anos de sala de aula. Minha decisão em participar do curso constituiu-se, assim, como um caminho para superar dificuldades no uso das novas tecnologias e construir conhecimentos necessários à continuação das minhas atividades pedagógicas. Ademais, como aluna do curso de Mestrado Profissional do *Campus Catu*, esse curso também representou uma oportunidade de retomar a minha pesquisa, que estava estagnada devido à suspensão das aulas, uma vez que a minha proposta previa a aplicação da pesquisa com meus estudantes.

O objetivo principal do curso “Educação online: fundamentos e práticas” consistiu em discutir e refletir acerca das práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC), no contexto da quarentena e do distanciamento físico-social provocados pela emergência sanitária da pandemia de Covid-19. Já os objetivos específicos contemplam os seguintes aspectos: entender os limites e as aproximações conceituais entre educação à distância, ensino híbrido, educação online e ensino remoto; compreender os fundamentos conceituais, metodológicos e experimentais de modalidades de ensino e práticas pedagógicas mediadas por Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC); analisar práticas pedagógicas mediadas por TDIC no contexto da quarentena e do distanciamento físico-social provocados pela pandemia de Covid-19; conhecer metodologias, recursos didáticos, ambientes virtuais e ferramentas digitais que possibilitem construir práticas pedagógicas no âmbito da educação online e organizar contexto de ensino-aprendizagem no âmbito da educação online.³

Nesse curso, as atividades e mediações foram realizadas tanto de maneira síncrona como assíncrona, através, principalmente, das plataformas Google Classroom e Meet. As aulas foram desenvolvidas de modo a considerar

³ Conforme informações disponibilizadas aos participantes por Camila Santana e Janaína Rosado.

a autonomia dos cursistas no processo de construção da própria aprendizagem a partir de metodologias ativas e problematizadoras e por meio da articulação entre ensino e pesquisa, bem como das experiências acumuladas pelos sujeitos ao longo de suas vidas.

Vale, aqui, destacar que essas experiências foram emergindo à medida que ocorria a apresentação das teorias, favorecendo o surgimento de discussões e socializações de conceitos, o que promoveu a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Neves e Damiani (2006, p. 6), ao analisarem esse assunto, asseguram que

a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade signíca, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade.

Essa teoria tem como fundamento estudos de Vygotsky (2005), pois explica que o conhecimento é mediado pela linguagem, a qual é adquirida a partir das interações sociais. Dessa forma, quanto maior o contato com ambientes propícios a discussões fundamentadas em teorias e práticas acadêmicas, maior a aprendizagem da comunidade constituinte. Nesse sentido, o curso proporcionou momentos de aprendizagem ímpares, tanto a partir de momentos síncronos quanto pelos assíncronos.

Assim, a fim de descrever alguns desses momentos de aprendizagem, analiso neste texto dois comentários extraídos do Google Classroom, um deles, meu, e o outro da professora Camila Santana, como resposta ao primeiro. Em linhas gerais, esta análise toma como base os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo⁴ e as proposições teóricas da aprendizagem significativa⁵ e da aprendizagem colaborativa como princípio da Educação Online (EOL).

⁴ Metodologia de pesquisa desenvolvida por Bardin (2016) para descrever e analisar dados.

⁵ A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel (1918-2008), tem como principal representante no Brasil o pesquisador Marco Antônio Moreira. Como os estudos de Moreira representam com fidedignidade a teoria ausubeliana, optei por usá-los como referência neste texto.

1. Aprendizagem significativa presente nos materiais da Educação Online (EOL)⁶

Partindo da consciência de que sou um ser inacabado (FREIRE, 2018), preciso buscar constantemente meios de me qualificar. Sob essa ótica, o curso “Educação online: fundamentos e práticas” foi uma oportunidade essencial para a continuação dos meus estudos, além de se constituir em um espaço propício a aprendizagens significativas, visto que os diversos sujeitos participantes já possuíam conhecimentos prévios estáveis, capazes de servirem de base para os novos conhecimentos que foram apresentados pelas professoras ministrantes Camila Santana e Janáina Rosado.

Segundo Moreira (2011), a aprendizagem significativa é caracterizada pela interação entre os conhecimentos já estabelecidos na mente dos sujeitos e os novos conhecimentos. Ele acrescenta que essa interação é não-litera, ou seja, não é ao pé-da-letra e não-arbitrária, pois a nova informação não interage com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento relevante na mente do sujeito que aprende.

Desse modo, a partir dessa interação, os conhecimentos estabelecidos na estrutura cognitiva dos sujeitos tornam-se mais estáveis e mais significativos, proporcionando novas aprendizagens. É preciso, no entanto, ressaltar que, para que a aprendizagem significativa ocorra efetivamente, é necessário que os materiais de aprendizagem sejam potencialmente significativos e que o sujeito apresente predisposição para aprender. Essas duas condições só serão eficazes se o sujeito possuir ideias-âncoras pertinentes.

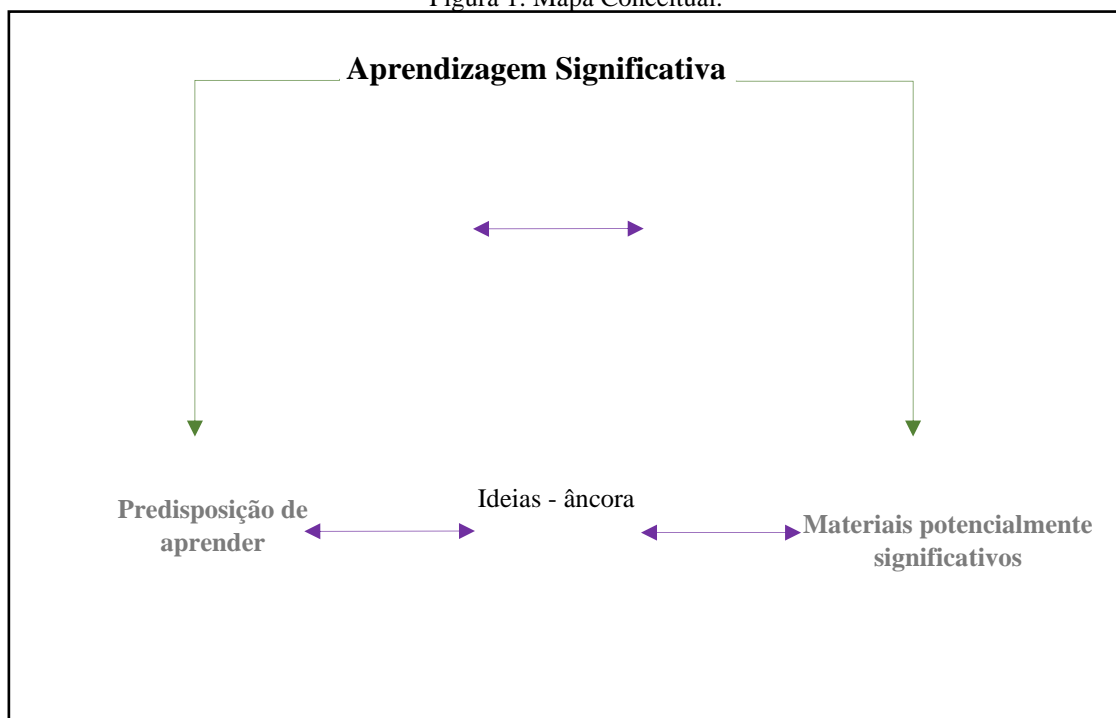
Caso o indivíduo não possua tais condições, os materiais, como livros, aulas e aplicativos (MOREIRA, 2011), devem promover a elaboração de conhecimentos prévios. Esses materiais, dentre outros, podem, pela mediação de um professor, facilitar e promover a construção de subsunçores, ou seja, de “proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro, conceitos”

⁶ EOL, segundo Santos (2009), é um fenômeno da cibercultura e do ciberespaço.

(MOREIRA, 2011, p. 28) na mente do sujeito que aprende, antes da apresentação do novo conhecimento. A segunda condição para que ocorra a aprendizagem significativa, ou seja, a predisposição para a aprendizagem, compreende a intenção do sujeito em relacionar os conhecimentos novos aos seus conhecimentos prévios de maneira não-arbitrária e não-literal.

Essa segunda condição contempla o público que participou do curso “Educação online: fundamentos e práticas”, pois “quanto mais o indivíduo domina significativamente um campo de conhecimentos, mais se predispõe a novas aprendizagens nesse campo ou campos afins” (MOREIRA, 2011, p. 41). Portanto, pude constatar que a existência de ideais-âncoras relevantes na estrutura cognitiva do sujeito promove aprendizagens significativas, como exemplificado na ilustração a seguir:

Figura 1: Mapa Conceitual.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base nesse mapa conceitual, é possível inferir que cabe ao professor a aplicação de uma avaliação diagnóstica antes do planejamento de suas aulas, a fim de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e elaborar materiais potencialmente significativos capazes de

interagirem com os subsunçores dos aprendizes, possibilitando a eles o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas.

Os mapas conceituais, de acordo com Moreira (2011), são recursos eficazes para a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que permitem que os aprendizes externem as especificidades correspondentes a sua aprendizagem. Além disso, esse instrumento dialoga com a aprendizagem significativa, haja vista que ela, necessariamente, implica o domínio de significados idiossincráticos.

Essas peculiaridades – os significados idiossincráticos – decorrem da maneira como cada um aprende. Assim, a estrutura cognitiva, ou estrutura de subsunçores inter-relacionados e hierarquicamente organizados (MOREIRA, 2011, p. 20), é desenvolvida dinamicamente por meio de dois processos substanciais, a saber: diferenciação progressiva e reconciliação integradora. A primeira diz respeito ao processo de incremento de um determinado subsunçor a partir de interações sucessivas com novos conhecimentos. Já a segunda refere-se ao processo que ocorre simultaneamente ao processo anterior, mas que busca “eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer superordenações” (MOREIRA, 2011, p. 22), por meio de muitas inferências, abstrações, induções e sínteses, que têm sido potencializadas por materiais disponibilizados nos ciberespaços em um contexto de Educação Online (EOL)⁷.

2. Aprendizagem colaborativa como um dos princípios da Educação Online (EOL)

De acordo com Pimentel e Carvalho (2020), a Aprendizagem Colaborativa é um dos princípios da EOL, pois há nessa teoria uma compreensão de que se deve aprender por meio das interações entre os sujeitos detentores de saberes e experiências diversas, em consonância com a teoria vygotskyana do conhecimento. Sob essa ótica, o professor não age como

⁷ Segundo Santos (2009), a Educação Online compreende as ações de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.

transmissor do conhecimento, mas, sim, como mediador, ao propor contextos em que os estudantes possam interagir e desenvolver “suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo” (TORRES; IRALA, 2014, p. 61). Essa preocupação está diretamente relacionada ao mundo do trabalho, visto que os ensinamentos conduzem os sujeitos à autonomia e à compreensão da importância do trabalho em grupo para a resolução de um determinado problema.

Um dos precursores da teoria da aprendizagem colaborativa foi John Dewey⁸, que, em seu livro *Democracia e Educação*, de 1916, “propõe que em ambiente escolar sejam reproduzidas situações sociais que preparem o aluno para exercer a democracia” (TORRES; IRALA, 2014, p. 62). Desse modo, o professor deve planejar suas aulas a partir de problemas a serem resolvidos em grupos de estudo com base nos conhecimentos teóricos e práticos dos seus integrantes. Logo, as experiências dos diversos sujeitos conduzem ao aprofundamento do entendimento acerca de um determinado tema.

Além disso, as atividades colaborativas pressupõem o envolvimento com o problema norteador por parte de todos os membros do grupo, graças à compreensão e aos constantes diálogos; diferentemente do conceito de atividades cooperativas, muitas vezes utilizadas como sinônimas. Nesta última há uma divisão hierarquizada de tarefas, em que alguns sujeitos do grupo se distanciam do problema, apenas executando parte dele, sem que haja a reflexão do todo. Em oposição a isso, no desenvolvimento de atividades colaborativas os estudantes promovem uma aprendizagem mais ativa, dinâmica e participativa.

Nesse contexto, a cibercultura e o ciberespaço, com suas plataformas e ferramentas, disponibilizam importantes estratégias para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com base na valorização dos “múltiplos saberes de cada aluno da turma com a mediação de um bom professor” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, n. p.). Ademais, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) funcionam como veículo de interação social, haja vista que possibilitam a conexão entre as pessoas, mesmo geograficamente

⁸ John Dewey (1859-1952) é o principal representante da educação progressiva.

distanciadas. Essa condição foi essencial para garantir a participação dos cursistas, e oportunizou o desenvolvimento de atividades colaborativas em prol de aprendizagens significativas sob a mediação das professoras Camila Santana e Janaína Rosado.

3. Discussões mediadas na significação e ressignificação de conhecimentos

Durante o curso “Educação online: fundamentos e práticas”, após cada leitura, os participantes puderam registrar suas reflexões no espaço para comentários no Google Classroom. Assim, dentre as atividades, na quinta semana do curso, houve a leitura do texto “Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante”, de Pimentel e Carvalho (2020). Esse texto apresenta algumas proposições norteadoras, partindo de oito princípios, para uma prática docente mais dinâmica, com aulas mais interativas e instigantes. Concernente ao texto, destaca dois comentários presentes no Google Classroom, sendo que o primeiro foi realizado por mim e o segundo, pela professora Camila Santana, em resposta ao meu comentário.

Registrei nos comentários que o texto de Pimentel e Carvalho traduzia as experiências que eu estava vivenciando no curso, pois naquele momento **senti**⁹ que tudo que estava aprendendo e refletindo constava nos escritos desses autores. Além disso, pela forma **organizada**, **linear** e **clara** como as ideias são expostas no texto, pude **reforçar** meus conhecimentos e **acrescentar** outros correlatos, o que possibilitou a **compreensão da** complexidade dos temas abordados e vivenciados durante as aulas.

Essa leitura também me fez **recordar** diálogos construídos com minha orientadora sobre práticas que eu já desenvolvia em minhas aulas, mas, então, sem conhecer os conceitos teóricos que subsidiam tais práticas. Sob esse mesmo ponto de vista, um dos colegas expôs em seu comentário que já utilizava, embora inconscientemente, estratégias presentes no referido texto.

⁹ Faço esses destaques em alguns vocábulos e expressões para demarcar a atuação da teoria da aprendizagem significativa na minha forma de apreender tanto o texto lido como a minha participação no curso em questão.

Outro ponto que **gostei muito**, por reforçar meus estudos no processo formativo que venho construindo, foi como os autores apresentaram o primeiro princípio “conhecimento como obra aberta”. Esse tópico reportou-me à dialética de Hegel, segundo a qual questionamos (antítese) um conhecimento já consolidado (tese) no sentido de ressignificá-lo (síntese), e essas etapas são extremamente importantes no processo de construção do conhecimento.

Acredito ter aprendido significativamente, pois senti que os materiais trabalhados no curso foram potencialmente produtivos, uma vez que possibilitaram que eu realizasse interações com os conhecimentos que já possuía, promovendo a ressignificação de novos conhecimentos. O fato de o texto apresentar os conceitos e as estratégias de ensino e aprendizagem bem organizados conduziu-me a um raciocínio lógico, pois a clareza e linearidade em que as ideias foram desencadeadas ajudaram-me a reforçar os conhecimentos abordados durante as aulas. E isso, em suma, dialoga com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel justamente por ser “uma teoria sobre a aquisição, com significado, de corpos organizados de conhecimento em situação formal de ensino” (MOREIRA, 2011, p. 41).

Destaco, ainda, a concretização da aprendizagem significativa no fato de que me predispor a aprender o assunto, mantendo a motivação a cada aula, a cada texto lido, em especial o de Pimentel e Carvalho (2020), que me mostrou como utilizar as ferramentas nas minhas aulas, além de indicar os seus possíveis efeitos na aprendizagem dos meus estudantes. Embora Moreira (2011) não relacione a predisposição para a aprendizagem à motivação do estudante para aprender, esse fator é bastante relevante para se continuar aprendendo, pois, como estudante motivada, anseio por aprender cada vez mais e me organizo para dedicar mais tempo aos meus estudos.

Durante as atividades do curso, por meio dos comentários, foi possível dialogar com os colegas e com as professoras, concordando ou refutando as diversas opiniões acerca dos temas discutidos, o que também contribuiu para o aprofundamento de conhecimentos através das experiências

compartilhadas nesses espaços. E tudo isso refletiu em aprendizagens colaborativas, pois, ao ler os comentários dos colegas, aprendia um pouco mais acerca das concepções discutidas por todos, e ainda podia comparar as diversas trajetórias formativas em relação a minha, o que me levou a refletir sobre o modo como cada um compreende os temas abordados.

Ademais, o fato de poder responder aos comentários dos colegas resultou em práticas de leituras e em escritas enriquecedoras para minha formação continuada. Poder compartilhar minhas experiências e concepções fez com que eu me sentisse pertencente a um grupo de pessoas dispostas a ajudarem uns aos outros em um processo de aprendizagem efetivamente colaborativo. Acrescido a isso, obter respostas das professoras do curso foi mais um elemento positivo da aprendizagem colaborativa, conforme destaque no comentário abaixo:

Isso mesmo, Aldenice. Muitas vezes, a gente já lança mão de práticas no nosso cotidiano e não se dá conta. Você é um exemplo do quanto já experimenta metodologias ativas e inovativas na sua prática (Camila Santana, comentário registrado no Google Classroom).

Ao optar pela expressão “isso mesmo”, a docente exerceu seu papel de mediadora porque estimulou os participantes a se apropriarem da teoria no sentido de compreender melhor a prática pedagógica já vivenciada por todos os envolvidos nesse curso. Desse modo, quando as docentes participam das discussões promovem a construção do “conhecimento colaborativamente, em grupo, valorizando-se os múltiplos saberes de cada aluno da turma” (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, n. p.). Nesse tipo de aprendizagem, o estudante consegue desenvolver com mais qualidade a habilidade comunicativa, já que é estimulado a participar ativamente da construção da própria aprendizagem; apreendendo, inclusive, a noção de trabalho em equipe, o que favorece as relações interpessoais, tão necessárias à vida em sociedade. De modo geral, por meio desse curso, os participantes puderam explorar suas habilidades, de forma significativa e colaborativa, através de

atividades como criação de vídeos animados, uso de plataformas de ensino e de ferramentas de construção do conhecimento, entre outras.

Considerações finais

As reflexões acerca das aprendizagens significativa e colaborativa promovidas pelo curso de formação continuada “Educação online: fundamentos e práticas” auxiliaram-me na apropriação de conhecimentos teóricos essenciais a minha prática pedagógica. Além disso, esse curso cumpriu seu objetivo geral, ou seja, discutir e refletir acerca das práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC), no contexto da quarentena e distanciamento físico-social provocado pela emergência sanitária da pandemia de Covid-19.

Para comprovar que o curso proporcionou uma aprendizagem significativa e colaborativa, apresentei, analisei e discuti dois registros dos comentários inseridos no Google Classroom durante as atividades do curso. Um deles meu e outro de uma das ministrantes do curso, Camila Santana, em resposta ao meu comentário. A modalidade escrita do curso proporcionou um ambiente fecundo à criação dos novos conhecimentos, bem como à reafirmação dos conhecimentos já existentes na minha estrutura cognitiva. Ademais, facilitou a expansão dos meus conhecimentos por meio da socialização das experiências acumuladas pelos diversos sujeitos partícipes desse curso, durante os encontros síncronos e assíncronos.

Por fim, os resultados indicam que as discussões ao longo do curso promoveram a ressignificação dos conhecimentos já apreendidos por mim e, também, favoreceram aprendizagens significativas de novos conhecimentos por meio do compartilhamento dos diversos saberes acumulados pelos diferentes sujeitos. Isso comprova que a educação online, fenômeno da cibercultura e do ciberespaço (SANTOS, 2009), tem o trabalho colaborativo como elemento intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação.

Referências

ARPEN BRASIL. Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais. **Home**. Disponível em: <http://www.arpenbrasil.org.br/home.php>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, online, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, Porto Alegre, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 8 set. 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 5658-5671, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

TORRES, Patrícia Lupion Esrom; IRALA, Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DO IFPA - CAMPUS ABAETETUBA

DOI: [10.36599/itac-pee.0008](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0008)

Ellen Kelly Rodrigues Sarges¹
Maria Rosilene Maués Gomes²

Introdução

O presente trabalho objetiva socializar o resultado de uma nova possibilidade de vivenciar o Estágio Supervisionado II em tempo de pandemia do novo Coronavírus.³ Para tanto, consideramos tanto o contexto atual, que nos impossibilita de adentrar o campo da docência de modo presencial, quanto a necessidade de obter a experiência necessária requerida no Estágio Supervisionado II. A fim de alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, a qual segundo Gamboa (2009), quando superado o dualismo, é possível resgatar o conceito de totalidade, ou seja, de unidade sujeito-objeto e/ou teoria-prática.

Os dados foram coletados através de pesquisas feitas na internet no Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará (UFPA/NAEA), Portal de Revistas Científicas da UFPA e Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo, em cujos espaços foram reunidos 18 relatos de diversas disciplinas, de diferentes localidades. Tais relatos tinham como foco experiências vivenciadas em ambiente escolar com estudantes de licenciatura, em um recorte temporal de 2009 a 2020.

A sistematização dos dados quantitativos foi realizada por meio de gráficos que evidenciam: cursos de licenciaturas dos quais os artigos se originam, anos de publicação dos estudos e autoria dos referidos textos. No

¹ Licencianda em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Abaetetuba. E-mail: e.rodrigues285@gmail.com.

² Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Abaetetuba. Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: rosileneifabaetetuba@gmail.com.

³ De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. No Brasil, o vírus começou a circular a partir de fevereiro de 2020, atualmente esse vírus já matou quase 400 mil pessoas.

que diz respeito aos dados qualitativos, foram sistematizados a partir da análise e identificação dos elementos mais destacados pelos discentes estagiários durante a vivência, sendo esses: a relação teoria e prática, a relação professor-aluno e as metodologias observadas e utilizadas pelos estagiários.

O artigo está estruturado em três seções. Na primeira, tratamos da relevância do estágio supervisionado na formação dos licenciandos. Na segunda, abordamos aspectos gerais dos artigos, enfatizando dados quantificáveis. Na terceira seção, apresentamos os elementos considerados fundamentais para a formação do licenciando, vivenciados pelos estagiários e relatados nos artigos encontrados.

1. A relevância do estágio supervisionado na formação do licenciando de Biologia

É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa? A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

A citação com a qual iniciamos o debate teórico desta seção é de grande relevância para justificar as contribuições trazidas neste trabalho. Em tempos de pandemia do novo Coronavírus, em que estudantes e toda a comunidade educacional foram convidados a se afastar do ambiente físico das instituições educacionais, a fim de evitar a contaminação e multiplicação do vírus, torna-se necessário encontrar métodos, estratégias e possibilidades educacionais que aproximem os estudantes do conhecimento historicamente construído, bem como, de produzir novos conhecimentos com base no que já foi produzido. As autoras da citação supramencionada, destacam pelo menos duas vantagens do estágio em forma de pesquisa, quais sejam: por um lado os estagiários têm contato com uma gama de textos a serem analisados e isso amplia sua bagagem cultural; por outro, criam hábitos de pesquisa que lhes possibilitam desenvolver projetos e problematizar situações observadas em sua área de atuação.

É mister destacar que o estágio supervisionado é uma exigência prevista na legislação, no âmbito das instituições educacionais. A Resolução CNE/CP N° 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no tocante ao estágio supervisionado, no artigo 13, parágrafo 2º, estabelece que,

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de caso. (BRASIL, 2002, p. 6.)

Vemos, no referido parágrafo da Resolução, que a prática profissional na formação do professor pode ocorrer de forma dinâmica. Por isso, ao nos propormos a realizar a prática do estágio supervisionado por meio do estado da arte, visualizamos uma nova possibilidade de desenvolver a prática do estágio, dada a realidade pandêmica em que o mundo se encontra, que nos impossibilita de estarmos presencialmente em campo.

Pimenta e Lima (2011) destacam que, em razão das políticas reformistas implementadas por meio de acordos internacionais, para reduzir o papel do Estado no tocante às políticas sociais, o estágio supervisionado assume um papel de qualificar as práticas dos professores, a fim de que adquiram as competências necessárias ao exercício do magistério sem, contudo, fazerem uma reflexão crítica dessa prática. Dessa forma, as autoras ressaltam a importância dos discentes atentarem para os sentidos e os princípios do estágio, enquanto prática de formação continuada. “[...] o professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 132).

Para Oliveira e Cunha (2006), o exercício do estágio supervisionado oportuniza ao licenciando colocar em prática o arcabouço teórico que vem adquirindo no decorrer de sua formação, de modo a tornar mais próxima a

relação entre teoria e prática. É também uma oportunidade de aproximação com a realidade social-político-econômica do chão da escola onde este profissional deverá atuar. É, ainda, uma oportunidade de fazer suas análises críticas dessa realidade, especialmente em sua área de atuação.

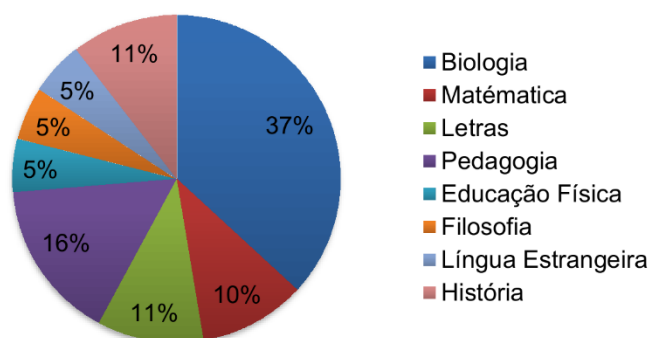
Dessa forma, defendemos que o estágio supervisionado não pode ser compreendido apenas como um componente curricular a mais na formação do licenciando. Ao contrário, deve ser concebido como um momento importante de sua formação e de reflexão que contribua para que o futuro licenciado desenvolva uma *práxis* docente transformadora.

2. Aspectos gerais dos trabalhos encontrados e analisados

Nesta seção, socializamos os resultados de nosso estudo, o qual, como foi anunciado anteriormente, se desenvolveu a partir de uma pesquisa de uma abordagem quali-quantitativa, tendo como parâmetro produções acadêmicas publicadas sobre estágio supervisionado II de cursos de licenciatura através de pesquisas feitas na internet. Para tanto, realizamos buscas no Institucional da UFPA (NAEA), Portal de Repositório Periódicos da Universidade Federal do Pará, de curso de graduação e Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo.

Inicialmente, a ideia era realizar a busca por artigos e/ou relatórios de estágios no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Dada a dificuldade para encontrar resultados específicos da área em questão, ampliou-se a pesquisa para todas as licenciaturas, conforme estão dispostas no gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Cursos de licenciaturas nos quais os relatórios de estágios foram encontrados.

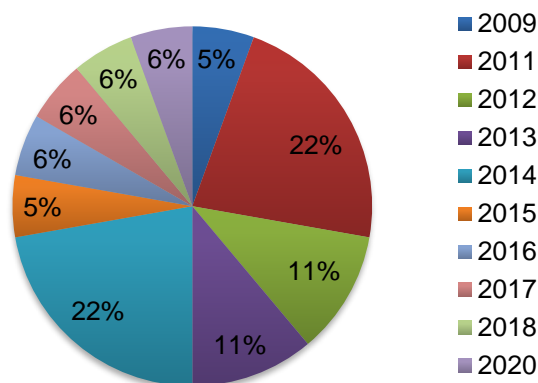


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Apesar de não encontrarmos muitos artigos e/ou relatórios específicos de estágios no curso de licenciatura em biologia, o gráfico evidencia que a maioria, 37% dos achados, se origina dessa área.

Considerando que essa prática não é recente, mas atentando para não se afastar das metodologias e formas de ensinamentos empregados na época atual, limitamos a pesquisa a um recorte temporal entre os anos de 2009 a 2020, expresso no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2: Ano de publicação dos artigos e/ou relatórios encontrados.

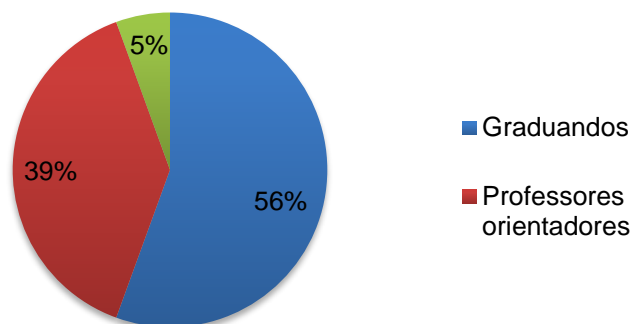


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No que diz respeito ao ano de publicação, 2011 e 2014 se sobressaem com 22% das publicações respectivamente, os demais se mantêm na média entre 5% e 6%, com exceção 2012 e 2013 que chegaram a 11%. Esses dados demonstram haver necessidade de as instituições educacionais incentivarem mais a iniciação científica, socializarem ações exitosas que vêm desenvolvendo. Freire (1996, p. 32), ressalta que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro.”.

Um dado relevante identificado na pesquisa é que não apenas os alunos se preocupavam em publicar o relato de experiência de estágio dos futuros docentes, mas também houve trabalhos produzidos por professores orientadores da disciplina de Estágio Supervisionado. Esses dados foram expressos no gráfico 3:

Gráfico 3: Autoria dos artigos e/ou relatórios publicados.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os graduandos se mostraram sendo maioria graças aos relatórios de estágios solicitados pela disciplina para obtenção de nota, compondo 56% dos documentos. No entanto, os professores orientadores da disciplina de estágio mostram uma preocupação em quantificar e analisar a importância da vivência sobre a educação do estagiário, sendo registrados em 39% dos documentos, todos em forma de artigos. Os outros 5% dos registros mostraram uma aproximação dos orientadores com os graduandos, compartilhando conhecimentos para uma aprendizagem mútua.

Independente da formação dos autores ou da disciplina, os artigos e/ou relatórios selecionados tinham por objetivo a socialização da experiência do aluno da graduação durante o Estágio Supervisionado, que, apesar de haver diferentes módulos como Estágio Supervisionado I, II, III e IV, não foram divididos neste estudo, pois todos possuem a mesma finalidade: aproximar a teoria da prática. Além disso, ainda que tenham sido publicados em diferentes momentos, nota-se que mesmo com um padrão de transmissão de conhecimento, os estagiários sempre buscaram alternativas para desenvolver metodologias de contextualização do aluno, a fim de envolverem os estudantes para que eles mostrassem mais curiosidade e participação.

3. Elementos fundamentais na vivência do Estágio Supervisionado II: o que revelam os artigos e/ou relatórios?

O intuito do Estágio Supervisionado II é proporcionar ao docente em formação integralização da teoria com a prática escolar. Esse é o momento que lhe permite observar os atributos e desafios enfrentados ao exercer a docência. Além disso, poder contar com o auxílio do professor titular, que o aceita em sua turma, e atua como um conselheiro, que interage e divide um pouco de sua experiência. Mas, não é só isso. Pimenta e Lima (2011, p 129), propõem que o estágio supervisionado seja também “[...] esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos”.

O estágio é o primeiro contato com o ambiente escolar, não somente como aluno, mas também como educador. As reflexões sobre suas experiências e práticas pedagógicas durante a vivência contribuirão significativamente para seu desenvolvimento pessoal como futuro profissional da área. Dessa forma, é importante ressaltar as características mais notáveis identificadas nos documentos pesquisados, que não somente são desafios, mas também possibilidades que potencializam a experiência dos licenciando.

3.1 Relação teoria e prática

No que diz respeito à relação teoria e prática, os artigos e/ou relatórios analisados evidenciaram que muitos iniciam o estágio com medo e, mesmo sendo uma licenciatura, não pretendem exercer a docência devido à desvalorização e baixa remuneração. Para Gadotti (2003, p. 12), “Pesam muito nessa decisão as condições concretas do exercício da profissão. [...] O brasileiro desvaloriza o professor.”.

Outros se sentem animados ao pensar na experiência futura, porém, ao iniciar, sentem um choque de realidade por não ser tudo pronto e perfeito como esperavam: turmas numerosas, professores cansados, alunos desanimados. Mas algo em comum é a dúvida sobre seu próprio desempenho

nesse período, tendo em vista que a maioria tinha recebido somente a teoria, assim como manifestado no relato de Diniz (2012, p. 15):

Na medida em que as leituras seguiam muitas indagações surgiam: como desenvolver competências e habilidades nos outros se não possuía as minhas desenvolvidas? Como não ficar presa ao livro didático e manter a atenção do aluno para o que está sendo exposto? Como não seguir a sequência dos conteúdos do livro e não criar uma lacuna na cabeça do aluno? Como saber que estou problematizando o conteúdo de forma correta? De que forma interdisciplinar e contextualizar os assuntos?

Alguns professores orientadores instruíram os graduandos a utilizarem alguns instrumentos como diários, vídeos e pesquisas, de forma a documentar sua experiência para ser analisada e refletida. Como resultado, observaram uma mudança progressiva na forma que escreviam os relatos: no início descrevendo somente as aulas observadas; e então desenvolver para uma escrita reflexiva e crítica os levando a ponderar sobre sua futura docência (CASTRO; REIS JÚNIOR, 2011).

A teoria se faz importante para a preparação da prática e, mais ainda, para a necessária reflexão. Esta é muito importante em todos os passos, para identificar os desafios e analisá-los, pois assim poderá inferir sobre quais métodos os auxiliará e terá um resultado mais efetivo.

3.2. Relação professor e aluno

Outro elemento de relevância nos documentos analisados se refere à relação professor-aluno. Em uma sala numerosa, é natural que haja diferentes personalidades, umas sobrepondo outras. A indisciplina sendo vigente em uma turma fragiliza a relação e torna-se um desafio para o docente ministrar aula. Freire e Shor (1986) discorrem que é necessário exercer uma autoridade para evitar comportamentos inadequados. Todavia, ela é diferente de autoritarismo, que tenta conduzir pelo medo de punição e acaba por ter um efeito contrário ao desejado. A pesquisa revelou que alguns professores assumem uma postura de autoritarismo para tentar controlar os alunos, preferindo que eles sejam quietos e silenciosos. Porém, notaram que os

professores mais receptivos e confortáveis em sua postura recebiam respeito, admiração e amizade deles; por sua vez, os alunos se comportavam, se interessavam e interagiam mais nas aulas.

De acordo com Freire (2005, p. 79), quando há diálogo entre educador e educando, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem [...]”. Especialmente, quando esses argumentos aparecem na relação carregados de autoritarismo objetivando amedrontar os educandos. O diálogo, ao contrário, em vez de controlar aproxima os educandos do conhecimento e os faz partícipes de sua própria aprendizagem.

Tendo em vista que a educação não é uma atividade solitária, as relações são de grande valia, não somente com os alunos, mas também com aqueles inseridos no contexto, como os outros servidores e docentes da escola. Relações amplas possibilitam socializar sobre práticas e metodologias de forma a contribuir com crescimento profissional de cada pessoa, sobretudo, nesse momento, do estagiário.

3.3 Uso de metodologias ou experimentação de metodologias

Os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores são elementos primordiais nas observações realizadas pelos licenciandos, uma vez que buscam, entre outras aprendizagens, compreender como os professores dinamizam o processo ensino-aprendizagem e possam, a partir daí, tirar suas conclusões. Os artigos e/ou relatórios analisados revelaram práticas de ensino tradicional e uso somente do livro didático com aulas expositivas. Essa metodologia se repete em diversas turmas; por exemplo: as aulas de ciências são de apenas dois horários semanais na maioria das escolas, sendo necessário, algumas vezes, que o professor trabalhe em mais de uma escola para cumprir a carga horária necessária. Dessa forma, muitos se encontram cansados e sem tempo para desenvolver novas metodologias.

Os discentes estagiários procuravam o desenvolvimento de metodologias que incentivavam o diálogo e interpretação, estando de acordo

com a educação libertadora explanada por Freire e Shor (1986), evitando a transmissão de informação de forma monótona. Na maioria dos casos, os alunos se mostraram receptivos com novos métodos, porém houve relatos de alunos mais resistentes, que, mesmo nas questões reflexivas, copiavam as respostas do livro, por estarem acostumados somente com o ensino tradicional (FREIRE; SHOR, 1986).

Nascimento (2014, p. 12) diz estimular os estudantes ao diálogo, porém, “[...] os olhares dispersos e desatentos foram uma constante. Logo ficou claro que além da falta de atenção alguns alunos menos interessados assumiam uma postura de ‘agitadores’ que destoava do resto da turma.”. Apesar dos desafios enfrentados pelo referido autor, ele atuava de forma persistente em busca de novas metodologias, até obter êxito. Assim como outros observaram que, ao associar o assunto com o ambiente dos alunos, eles se mostram mais interessados e mais reflexivos. Dessa forma, não basta somente estar presente na sala de aula, mas reconhecer local, necessidades e ânsias dos alunos para que possam auxiliar na formação de metodologias que trarão resultados bem sucedidos, formando alunos mais curiosos e questionadores.

Considerações finais

Sabemos da necessidade que tem o estágio supervisionado para a formação do educador, pois é por meio do estágio que o discente da licenciatura realiza as primeiras experiências da relação teoria e prática. Contudo, os tempos atuais de crise sanitária a nível mundial exigem que busquemos novas possibilidades para o exercício do contato com a docência.

A opção em realizar o estado da arte, para nós, foi um desafio, haja vista que não sabíamos se esta forma de pesquisa poderia contribuir com a nossa formação docente. Contudo, à medida que íamos lendo os textos e nos apropriando das experiências relatadas pelos discentes, percebemos que estávamos diante de uma riqueza de conhecimentos que trouxeram excelentes contribuições à nossa formação. Os detalhes dos relatos descritivos permitiu uma vivência sobre diversos olhares, abrangendo um sentimento de imersão juntamente com o aluno estagiário.

Entre as tantas aprendizagens, destacamos que nos permitiram conhecer realidades diferentes, como interior e turmas multisseriadas, absorvendo o conhecimento através dos relatos descritivos dos ambientes, desafios enfrentados e formação de metodologias de acordo com a necessidade observada. Além da oportunidade de conhecer novas leituras utilizadas nas referências dos documentos que contribuem para o desenvolvimento não somente profissional, mas também como indivíduo. Vimos que, apesar de não ser possível adentrar o universo da sala de aula de forma presencial, existem possibilidades de aprender com as experiências de outros discentes estagiários que já vivenciaram o Estágio Supervisionado.

Assim, são imprescindíveis que sejam amplamente divulgados os relatórios de estágio que são obrigatórios para obtenção de nota total da disciplina. Isso porque podem servir de auxílio não somente nesse período de distanciamento social, mas também de referência, preparação e comparação em benefício da formação dos futuros docentes.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Covid 19. O que você precisa saber. 2020. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

CASTRO, Sinaida Maria Vasconcelos de; REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. **O Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESUPA**: Contribuições para formação do professor-reflexivo. In: Congresso Nacional De Educação (EDUCERE), 10, 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6436_3816.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

DINIZ, Elielza Dayane Dias. **Relato de estágio no ensino médio de Biologia**: experiência e a prática pedagógica. Relatório (Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Biológicas e

da Saúde. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3aoYRwZ>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. vol. 18. 1986.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2RDoROy>. Acesso em: 23 mar. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Gleice Kelly Silva do. **Relatório de estágio supervisionado obrigatório II**. Relatório (Graduação de Licenciatura em História) – Departamento de Geo-História. Universidade da Paraíba, Guarabira. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Q6ug0r>. Acesso em: 22 mar. 2021.

OLIVEIRA, Elosa da Silva Gomes; CUNHA, Vera Lúcia. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades**. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 19p., 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
PRÁTICAS EXITOSAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA**

DOI: [10.36599/itac-pee.0009](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0009)

Italanei Oliveira Fernandes¹

Introdução

A pandemia de coronavírus assolou o mundo em 2020 e, no Brasil, de modo mais específico, ainda em 2021 se encontra sem controle. Frente à necessidade de isolamento social, as atividades educacionais tiveram que ser reorganizadas para o formato remoto, sendo imperativos ajustes por parte da comunidade acadêmica.

O presente trabalho objetiva, nesse cenário, discutir a experiência da coordenação pedagógica frente a docentes e discentes no contexto de ensino remoto. Torna-se, portanto, imprescindível analisarmos o papel da educação e da tecnologia em um momento tão subjetivo quanto o vivido pela educação/escola nesses tempos pandêmicos. Evidenciaremos alguns pontos positivos e negativos da tecnologia em tempos de pandemia no fazer docente, como os professores têm desempenhado seu papel de educadores diante da nova realidade de ensino-aprendizagem a que estão submetidos, bem como a mediação pedagógica nesse processo.

Nossas análises situam-se a partir do trabalho desenvolvido na coordenação geral de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), *Campus* Uruçuca, buscando evidenciar as práticas exitosas de trabalho remoto que conseguimos alcançar no referido *Campus*, envolvendo tanto docentes quanto discentes. A seguir, abordaremos questões como a tecnologia na educação, as atribuições da Coordenação de Ensino, normatização das atividades remotas e as práticas exitosas na educação técnica em tempos de pandemia.

¹ Mestre em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II. Técnico-Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Uruçuca, atuando como Coordenadora de Ensino. E-mail: italanei.fernandes@ifbaiano.edu.br.

1. A tecnologia na educação

O acesso à informação é um fator imprescindível para a construção do conhecimento e aprimoramento dos indivíduos. Com o avanço tecnológico e a facilidade que temos, na atualidade, de usufruir desse bem de consumo, torna-se mais cômoda e rápida a imersão na sociedade da informação.

No entanto, cabe ressaltar que ainda existem muitas questões a serem resolvidas quando se fala em acesso à informação, até que se chegue ao esperado. Isso porque há ainda muitas pessoas sem acesso algum à *internet*, muitos não sabem ligar um computador, outros têm o computador e não têm a conectividade necessária para ter o mínimo de contato com todas as informações disponíveis nas redes. Ressaltamos, assim, que é importante que se tenha consciência dessa necessidade e que sejam feitas ações para minimizar essa questão.

As novas tecnologias têm alavancado o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo um avanço na sistematização do conhecimento. Uma constatação desse fato é a inserção de novas plataformas de acesso para atividades remotas nas escolas, que vem acrescentando um valor significativo e fundamental ao processo educacional. Essas plataformas surgem como sendo uma ferramenta primordial, um suporte tecnológico que viabiliza o fazer pedagógico, uma espécie de janela para o conhecimento, permitindo, desse modo, a entrada em um universo imensurável de informações. O acesso à informação na educação tem sido um ponto-chave para os educandos na execução das suas atividades escolares. Porém, eles precisam ser orientados para que possam usufruir de forma construtiva dos recursos tecnológicos.

A questão crucial nesse ponto é como fazer quando o docente, que seria a pessoa que daria a direção a esse discente, não tem repertório, não tem expertise nessa área, como percebeu-se em muitos casos recebidos na Coordenação de Ensino. Observamos os docentes de diversas áreas com dificuldade de utilização das plataformas e das diversas ferramentas necessárias para a aplicação das atividades remotas. Já que no dia a dia dos docentes da educação presencial esse uso ainda é muito superficial, muito para pesquisar atividades, conteúdo dos seus componentes curriculares,

quando da necessidade de aprofundamento desse recurso as dificuldades aumentam consideravelmente.

Nos últimos tempos, o acesso às tecnologias na educação tem se expandido, os sistemas, programas, plataformas sofrem atualizações diárias, porém muitos profissionais da comunidade acadêmica ainda não entenderam a necessidade de acompanhar essas atualizações e inseri-las em suas práticas. A tecnologia na educação, nesse momento pandêmico, trouxe até às escolas uma grande circulação de informações, é imprescindível que o professor e o estudante se qualifiquem, se atualizem.

Um professor atualizado saberá selecionar os melhores programas, *sites* de informações, entretenimento etc., e, posteriormente, indicá-los aos discentes. Dessa maneira, a tecnologia contribuirá para o crescimento intelectual e, conseqüentemente, haverá uma educação de melhor qualidade para todos os que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Com os avanços tecnológicos tornou-se mais fácil, mais acessível, o uso do computador e a informação, cada vez mais pessoas têm acesso a computadores, à *internet* e à informação, através de computadores domésticos, notebooks, celulares. Sem dúvida, a tecnologia ajuda muito na execução das atividades pedagógicas, para isso é preciso que haja planejamento, mediação pedagógica, capacitação, didática, variação nas metodologias, sem perder de vista que os estudantes aprendem de formas diferentes, que cada turma reage de um modo a determinada atividade, que muitos têm os equipamentos necessários, mas não têm letramento digital para responder como esperado pelos professores.

Compreendemos o quanto a tecnologia pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento das suas pesquisas, na ampliação das informações, mas surge uma grande preocupação que é transformar informações em conhecimento. Entendemos que é fundamental nesse novo formato de atividades remotas um direcionamento maior, mais detalhado, melhor orientado, mudar antigas práticas educativas é extremamente necessário para que haja, de fato, uma utilização consciente e produtiva na aquisição do conhecimento durante os estudos na pandemia. A tecnologia na educação

pode sim, mudar de forma positiva a forma de aprender, basta apenas serem trabalhados de maneira pedagogicamente correta. Se os alunos forem bem assessorados, se o professor conduzir as pesquisas, indicar *sites* educativos, certamente será relevante e produtivo esse trabalho.

2. As atribuições da Coordenação de Ensino e normatização das atividades remotas

Em 13 de março de 2020, o Instituto Federal Baiano lançou a Instrução Normativa nº 19 (IF BAIANO, 2020a), na qual orientava quanto às medidas de proteção e enfrentamento de emergência de saúde pública decorrente da COVID-19. Nessa instrução, os servidores receberam orientações de medidas de prevenção, de como se dariam as atividades administrativas, viagens a serviço, de preenchimento de folhas de ponto, entre outras orientações necessárias para que os servidores tivessem a possibilidade de desenvolver suas atividades à distância. Inicialmente, o entendimento de todos foi de que seria uma coisa passageira, os servidores ficariam no máximo uma semana em casa e tudo voltaria ao normal.

Qual não foi a surpresa de todos ao perceber que as coisas eram mais sérias do que se imaginava. Os dias, meses, foram passando e os servidores começaram a entender, a necessidade de uma adaptação no fazer das suas atribuições na instituição. Em sete anos de Coordenação de Ensino, esse momento, com certeza, é o mais delicado que a coordenação enfrenta. Nesses anos, vários problemas já aconteceram e foram enfrentados pela Coordenação de Ensino, questões como paralisações, greves, cortes de orçamento, questões de vulnerabilidade social, de saúde (como um surto de conjuntivite, de mutilação, psicológicas) são alguns desses problemas.

Nada comparado às questões ligadas à pandemia, momento em que foi preciso planejar as ações pedagógicas, realizar estudos, possibilitar intercâmbio de experiências, assegurar o cumprimento da legislação e acompanhar aplicação das atividades elaboradas. Foi preciso também saber utilizar plataformas, fazer capacitação para docentes e discentes, cada um na sua casa, cada um com as

suas limitações, sabendo que não teria alternativa a não ser se adaptar a essa nova realidade.

Durante vários meses os servidores ficaram na expectativa de como seriam as atividades de aula, como a Instituição desenvolveria as questões ligadas ao ensino-aprendizagem. Várias reuniões, fóruns de discussões e seminários foram realizados na tentativa de chegar a um consenso que atendesse a todos os públicos, dos diversos *Campi*, causando o mínimo de prejuízo pedagógico aos estudantes, uma vez que os estudantes da instituição têm realidades financeiras, sociais e emocionais muito distintas.

Foram feitos levantamentos de conectividade dos discentes, das diversas possibilidades dando acesso digital aos que estavam nas mais remotas localidades, começaram as pesquisas sobre as plataformas ideais, o que fazer com relação à pesquisa, extensão e a estágio. Em 28 de outubro de 2020, a Instituição lançou a Resolução 90 (IF BAIANO, 2020b), na qual regulamentava e normatizava as ações pedagógicas para os *Campi*. Paralelo a isso, foi disponibilizado aos discentes recursos para auxílios conectividade, com o qual eles poderiam solicitar auxílio para compra de pacote de dados, de banda larga, compra de equipamentos, dessa forma seria possível alcançar um número maior de estudantes, com acesso à *internet*, e, automaticamente, com acesso às atividades remotas.

Apesar de toda essa facilidade, muitas questões surgiram durante esse período, a parte burocrática desse processo de seleção para o auxílio conectividade dificultou o acesso imediato dos estudantes às plataformas que seriam utilizadas para efetivamente acontecerem as atividades remotas. Assim foi preciso uma flexibilização das ações estabelecidas na resolução 90, questões como frequência dos estudantes, os prazos para entrega das atividades, até onde os docentes podiam ir nas cobranças aos discentes pelas atividades encaminhadas, tudo foi um exercício de compreensão do momento. Outro ponto bastante delicado foi o acesso e conhecimento das plataformas que seriam utilizadas, muitos docentes não conheciam as plataformas, tinham dificuldades com uso de plataformas, as capacitações demoraram para acontecer, com prazo muito pequeno antes do início das atividades – o que

desestabilizou toda a comunidade acadêmica.

A Coordenação de Ensino e a equipe pedagógica precisaram ter muito controle, paciência e firmeza para conseguir conduzir esse momento, visto que foram dias de desgaste emocional e físico para todos os envolvidos na implantação das atividades pedagógicas não presenciais. Os dois primeiros meses de implantação das atividades não presenciais tiveram por finalidade garantir o ensino, pesquisa, extensão para os discentes mantendo as restrições sanitárias que o momento exigia. Foi preciso muita persistência de que as coisas entrariam nos eixos, conforme fossem sendo implantadas as ações ali descritas.

3. Práticas exitosas na educação tecnológica em tempos de pandemia

O momento pandêmico evidenciou muitas dificuldades para a educação, tais como: conectividade, acesso e conhecimento sobre as plataformas, falta de capacitação para docentes e discentes, muitos estudantes evadindo, um ensino-aprendizagem em adaptação, cheio de desafios, estudantes que não participam das atividades, não acompanham as aulas remotas, estágios que por causa da pandemia não puderam acontecer, entre muitos outros problemas sentidos por toda a comunidade acadêmica. Apesar de tudo isso, pode-se perceber que muitas práticas foram adaptadas, revisitadas, revistas, alteradas, muito se descobriu de como a educação pode se reinventar. Foram muitos desafios, mas um ano após o início da pandemia, já podemos sentir que a educação não será mais como antes, assim como todo o serviço público, é claro que quando isso tudo passar nada será como antes, muitas marcas ficarão desse momento difícil que o mundo está vivendo.

Dentro da Instituição e do *Campus* Uruçuca temos alguns exemplos de como as práticas na educação tecnológica, no momento de pandemia, podem ser exitosas. Seguem alguns exemplos percebidos nas atividades na Coordenação de Ensino e equipe pedagógica: uma das ações que ficou bastante clara e que facilitou muito na execução das atividades foram os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar, o que facilitou o contato com os

docentes que receberam auxílio conectividade, dessa forma os encontros aconteciam tanto com mais de uma turma ao mesmo tempo, das mesmas séries e que tinham nos seus planos de curso as mesmas ementas, diminuindo assim a quantidade de avaliações feitas por cada discente. Assim, foi diminuída também a quantidade de avaliações para correção.

A utilização de novas ferramentas durante as aulas remotas também foi um ponto observado pela Coordenação de Ensino e Equipe Pedagógica, tais como os formulários do *Google Docs*, por exemplo, em que os docentes tinham a possibilidade de enviar o *link* para os discentes responderem e após as respostas eles já teriam o *feedback* das respostas às questões que eles responderam, quantas acertaram e as que erraram. Aulas gravadas no *Google Teams* e disponibilizadas no *Youtube* para os estudantes que não puderam acompanhar no momento da aula síncrona (aulas remotas com a participação dos discentes no horário pré- estabelecido), também a utilização no *Moodle*, que foi junto com o *Google Teams* as plataformas oficiais a serem usadas durante a aplicação das APNPs (Atividades Pedagógicas Não Presencias) na Instituição.

No *Moodle*, por exemplo, os estudantes têm possibilidade de anexar material em PDF, vídeos, seminários, gravar as atividades, fazer atividade em grupo, colocar avaliações e até corrigi-las. Já a *TEAMS* está sendo mais utilizada para as aulas síncronas e o *Moodle* para as atividades assíncronas (atividades remotas sem a participação dos discentes, com período pré- estabelecido para o envio das atividades/avaliações respondidas).

As áreas tiveram que trabalhar ferramentas já conhecidas por uns e novidades para outros, ferramenta como o *Mentimeter* (ferramenta do *Google* que faz uma nuvem de palavras a partir de determinado assunto, o resultado se transforma num *slide*), no qual as palavras mais citadas ganham destaque ficando em tamanho maior, as menos citadas em tamanho menor, e a partir daí são feitos debates, discussões, rodas de conversa sobre o tema. A utilização de atividades em vídeo e áudios também aumentou bastante, os estudantes faziam vídeos de apresentação em grupo, sobre determinado assunto, para avaliação em seminários, outra ferramenta que já era usada antes e

intensificou foram os *slides*, o que se notou foi que os *slides* passaram a ser mais visuais, na tentativa de prender a atenção dos discentes, uma vez que essa era uma das maiores reclamações dos professores, o esforço em fazer atividades e os discentes não participarem, não darem retorno, não participarem.

Durante as atividades remotas, as áreas técnicas tiveram que se adaptar ainda mais, por sermos uma escola de ensino técnico muitos componentes curriculares têm aulas práticas, e como fazer para ensinar os estudantes a fazer uma castração? A fazer pão? A medir uma área? Grandes desafios!!! Algumas práticas foram ensinadas através de vídeos do *Youtube*, outras foram feitas no *Campus* Uruçuca, o professor indo até as unidades de campo, ou aos laboratórios, faziam vídeos com os equipamentos, ou com os animais explicando aos estudantes como fazer, alguns faziam ao vivo e tiravam a dúvida naquele momento. Tivemos práticas também com o professor em sua casa, em aulas síncronas, como foi o caso de panificação, o professor passava o material que seria necessário para a prática e fazia junto com os estudantes no momento da aula. Como há práticas que precisam de um tempo, como o caso dos experimentos, discentes e professores começavam no início do módulo para terem o resultado ao final do componente. Muito se pode adaptar a essa realidade, o que não foi possível, foi preciso teorizar, uma vez que o estudante não podia ser prejudicado.

Tudo isso só foi possível porque a Instituição conseguiu disponibilizar auxílios conectividades, foi um trabalho delicado, minucioso, fazer levantamento de quais auxílios seriam mais necessários nesse momento, para quem, quantas parcelas, valores, uma vez que temos estudantes de várias cidades e cada uma com uma realidade financeira. Foi preciso uma força tarefa para fazer edital, seleção, receber documentos, fazer planilha para o financeiro, até chegar ao pagamento, mas não há dúvidas que se isso não tivesse sido feito não seria possível alcançar os estudantes. E ainda assim não conseguimos alcançar todos, o público do *Campus* Uruçuca em boa parte é de zona rural, muitos moram em fazendas, em distritos, ou não tinham celular, computador, ou ainda os aparelhos eram compartilhados, sendo assim o

estudante só teria acesso ao aparelho por determinado tempo. A saída encontrada foi o envio de atividades impressas, tudo isso para não perdemos nenhum estudante. O discente solicitava via e-mail ou WhatsApp o material, o motorista do *Campus* ia até o endereço sinalizado, em lugares de difícil acesso, muitos endereços sem sinalização, para entregar essas atividades e depois, na data já definida voltava para pegar as avaliações. Apesar de todo esforço, ainda tivemos um número alto de trancamento de matrícula, muitos estudantes não se adaptaram às atividades remotas e preferiram fazer os componentes só quando as aulas voltarem presencialmente.

A Coordenação de Ensino junto com a equipe pedagógica desenvolveu projeto chamado Conexão IF, com a finalidade de deixar os estudantes conectados com o *Campus* Uruçuca onde desenvolvia atividades pedagógicas, culturais, musicais, artísticas, foi um projeto interessante, dinâmico, com desafios práticos e premiações para o vencedor. Além dessa ação foram desenvolvidos *cards*, orientando os estudantes quanto à forma de organizar os estudos, como se alimentar, como controlar a ansiedade, e sobre a importância de ajudar os colegas que tinham mais dificuldades com as atividades remotas, foram feitas também reuniões virtuais com os estudantes, pais, professores com o intuito de dar suporte pedagógico, em alguns momentos até psicológicos, a equipe também disponibilizou atendimento individualizado e coletivo através de e-mail, rede social, todas as ações buscam manter o estudante vinculado a Instituição fazendo com que se tenham a sensação de pertencimento do IF Baiano – *Campus* Uruçuca.

O ano de 2021 chegou com a esperança da vacina, no entanto, ainda não se sabe quando as aulas presenciais retornarão. Nesse momento, o que se sabe é que os desafios continuam, muito se tem a aprender para que se possa fazer uma educação de qualidade mesmo à distância, afinal esse modelo de educação já existe há muito tempo e com muitos casos exitosos.

Considerações em processo

Como podemos observar, a educação e a tecnologia em tempos pandêmicos têm sido um desafio, há um ano ninguém imaginava viver uma

situação tão inesperada e difícil. Percebeu-se a necessidade de adaptações, de flexibilidade, de disciplinamento diante das práticas de ensino já utilizadas, tem sido fundamental para que as coisas aconteçam se desprender dos costumes e valores já enraizados em muitas práticas docentes, tem sido preciso se reinventar.

As atividades remotas evidenciaram a importância da tecnologia para a educação, a *internet* permitiu a interação entre os discentes e docentes num momento que sem essa ferramenta não seria possível. Alguns desafios já foram superados, porém muitos ainda surgirão. Afinal não se sabe até quando acontecerão as atividades remotas, e depois que elas não forem mais necessárias a educação não será mais como antes, a *internet*, as atividades remotas, estarão mais presentes nas práticas educativas.

Quanto às práticas exitosas, diante das mudanças impostas pela COVID-19, a comunidade acadêmica pôde observar que elas estão acontecendo. Tanto professores quando estudantes precisaram desenvolver novos desafios e competências, os docentes buscaram se capacitar, os estudantes desenvolveram sua autonomia, possibilidades de ensino-aprendizagem antes não pensadas foram surgindo e sendo aplicadas, e dando certo, e estimulando a todos.

E o “novo normal” continua, os desafios continuam, outras práticas exitosas surgirão e a educação vai evoluir, se transformar e ao final da pandemia haverá uma quebra de paradigmas. A educação não será mais a mesma, o ser humano não será mais o mesmo, e que bom que será assim, depois desse desafio o ideal é que as certezas sejam repensadas, os modelos revistos, a educação revisitada.

Referências

IF BAIANO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Instrução Normativa nº 19**. Salvador, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3mFRPc8>. Acesso em: 19 mar. 2021.

IF BAIANO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Resolução 90**. Salvador, 2020b. Disponível: <https://bit.ly/3a1WiR9>. Acesso em: 23 mar. 2021.

DO LIVRO À LIVE: A LITERATURA FEMININA EM AULAS DE ESPANHOL

DOI: [10.36599/itac-pee.0010](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0010)

Francelina Barreto de Abreu¹

Introdução

Este texto surgiu com o propósito de apresentar práticas docentes que obtiveram bons resultados em sala de aula. Neste caso, as aulas aconteceram por meio de salas virtuais em decorrência da pandemia de Covid-19, o que adicionou um obstáculo a mais a ser superado. Como fazer aulas de literatura em formato de ensino remoto emergencial? Talvez não tenhamos as respostas possíveis a este questionamento, no entanto, a partir de nossa experiência, propomos algumas possibilidades. Vamos por partes.

Primeiramente, justificamos a escolha de produzir um texto sobre a literatura em aulas de espanhol. Optamos por este viés, em virtude às notáveis dificuldades que muitos docentes encontram na hora de trabalhar literatura hispânica nas aulas de *Espanhol como Língua Estrangeira* (doravante, ELE). Tal problemática se dá por diversos motivos, dentre os quais, destacamos o de maior evidência: aulas centradas no ensino das estruturas linguísticas, melhor dizendo, gramaticais, e, com isso, deixando o aspecto literário em segundo plano. No entanto, o que defendemos aqui não é a escolha de uma em detrimento da outra, ao contrário, é tão somente o ensino dos dois aspectos de igual forma que corroborem a aprendizagem dos alunos.

Outro questionamento perpassa pelo “como fazer”. Ou seja, como realizar um planejamento que leve em consideração a não presença física dos alunos e ao mesmo tempo fazê-los se sentirem seguros e à vontade diante da tela do computador e do celular para executarem as atividades à distância com segurança e tranquilidade. Cabe ressaltar que, assim como os docentes não estavam acostumados a essa estrutura, os discentes também precisaram ser orientados sobre como manusear os aplicativos e as mídias digitais. E com

¹ Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: francymes18@gmail.com.

esse cenário desenhado, iniciamos a proposta, que será melhor apresentada mais adiante, por ora, retomamos a necessidade de trabalhar com a literatura nas aulas de ELE.

Um dos pontos que auxiliam no ensino de literatura se dá em sua direta relação com o contexto histórico-social que permeia o local de produção, e não se limita a esse ponto, muitas obras se tornam universais quando discutem temáticas que refletem a realidade de outros grupos que se identificam e se sentem representados nas linhas da literatura. O que prende e aproxima leitor e obra é justamente essa identificação que torna mundos e pessoas desconhecidas tão parecidas por meio da história narrada.

Neste sentido, o encantamento pela literatura deve ser estimulado desde a infância e quanto mais cedo as crianças tiverem contato com livros, maior a probabilidade de se tornarem leitoras ativas. Despertar a paixão pelas obras e viajar no mundo das letras deve ser um dos aspectos mais trabalhados desde a alfabetização e estimulado ao longo de toda a vida escolar dos educandos. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006):

[...] a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (BRASIL, 2006, p. 60).

De acordo com Fillola (2007), para as aulas de língua estrangeira a presença da literatura no ensino de língua já não é uma questão de prestígio, mas sim de funcionalidade para a aprendizagem. Trata-se de apresentar o texto literário como recurso didático de grande função formativa, servindo de apoio para atividades específicas de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula. Segundo Candido (1995, p. 149), todos têm o direito a conhecer a literatura, dado que entre outras funções, ela proporciona que o leitor entre em contato com outras culturas.

Outro ponto relevante ao trabalhar literatura de língua estrangeira está no aspecto histórico que permeia as narrativas literárias, assim como a multiplicidade cultural presente nas obras. Por meio das obras é possível se apropriar e conhecer a cultura e a história do outro, suas particularidades e ao mesmo tempo identificar semelhanças e aproximações com a própria cultura do leitor.

Para além do aspecto de identificação por tratar de temas polêmicos e relevantes, como veremos nas autoras apresentadas mais adiante “a literatura, assim como toda forma de arte é a grande esperança contra a barbárie. A arte, que deve sempre causar algum tipo de desconforto, serve para que não nos esqueçamos nunca de que somos humanos.” (AQUINO apud NASCIMENTO, 2007, p. 19).

Estes são alguns dos pontos que nos inquietam quanto à necessidade de trabalhar literatura com mais frequência nas aulas de ELE. A seguir, faremos uma breve apresentação da metodologia utilizada; em continuidade, a realização da prática exitosa seguida das considerações finais.

1. Da teoria à prática: a proposta executada

A metodologia utilizada neste trabalho é o estudo de caso, voltado para os aspectos qualitativos. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005. p. 32).

O contexto em questão são as aulas *on-line*, em formato de ensino remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19, nas quais tivemos que nos adaptar às novas circunstâncias, nos apropriando das ferramentas digitais para realizar as aulas. Quanto à opção de trabalhar com autoras e obras literárias latino-americanas com materiais disponíveis na internet e/ou em PDF e depois, utilizando o gênero seminário, no qual os alunos pesquisaram, analisaram e apresentaram os resultados estudados. De acordo com Yacuzzi (2005), ainda tratando dos estudos de caso, é necessário considerar que o seu

valor reside no fato de não estudar apenas um fenômeno, mas também o seu contexto.

[...] dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações. (STAKE, 1999, p. 78).

Desta forma, a observação se deu por meio das aulas de língua espanhola numa turma de terceiro ano do ensino médio. Os alunos foram divididos em grupos e cada equipe ficou responsável por apresentar as informações mais relevantes sobre a autora e a obra correspondente a sua pesquisa.

Assim, adentramos em outro ponto importante: realizar atividades em sala de aula, mesmo que virtuais. Atividades que estimulem os alunos à investigação, que percebam a obra literária em si, mas por meio dela consigam observar a realidade social, pois, o contexto histórico-cultural enriquece consideravelmente a aprendizagem da língua estrangeira, além de proporcionar o contato com as obras em sua língua original, ampliando o vocabulário e o domínio sobre a língua espanhola.

A escolha em fazer um recorte apenas em autoras femininas se deu com o intuito de valorizar as produções literárias dessas escritoras. Mesmo nas situações mais adversas que enfrentaram em suas vidas, tais como: acidentes e interseccionalidade de classe, raça e gênero. Assim:

O texto literário se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada principalmente pela negociação de sentido permitida pelo texto literário, em específico. (SILVA; ARAGÃO, 2011, p. 1647).

Nas linhas anteriores, tentamos demonstrar a importância de trabalhar literatura em aulas de língua espanhola, enfatizando como o texto literário possibilita esse encontro com o novo, com o diferente e com o aspecto

histórico-cultural que circunda o contexto narrativo. No tópico seguinte, detalhamos as atividades realizadas nas aulas de língua espanhola.

2. Do livro à *live*: a literatura

Como docente, sempre me preocupei em não centrar minhas aulas no aspecto gramatical. Primeiro, por ser uma apaixonada pela literatura; segundo, pela riqueza das produções literárias dos múltiplos países hispânicos e suas respectivas culturas que constituem o cenário da língua espanhola; terceiro, mas não menos importante, porque a literatura permite essa imersão em produções autênticas e amplia a aprendizagem.

A ideia de trazer a literatura para as aulas de espanhol surgiu mediante a necessidade de apresentar a língua estrangeira em sua totalidade, pois, a literatura possibilita que o aluno amplie seu horizonte linguístico e cultural. Diante da necessidade de estudarmos mais profundamente as produções femininas, visando a valorização de suas produções e a qualidade dos textos para dar visibilidade e reconhecimento à escrita de mulheres.

A organização ocorreu da seguinte forma: durante as aulas de língua espanhola, senti a necessidade de dar mais atenção ao texto literário e diante do formato atual de aulas em ensino remoto, planejei trabalhar a literatura de forma que o aluno assumisse a posição de construtor de seu conhecimento.

A metodologia assumida ocorreu por meio de aulas síncronas via *Google Meet*, com aulas que acontecem diariamente durante todo o período da disciplina. Pensando em formas de interagir com os alunos que estão distantes fisicamente e ao mesmo tempo se sentem solitários diante da tela de celulares e computadores, a estratégia foi “uni-los”, mesmo que por meio de grupos de mensagens como *WhatsApp*, para discutir a organização e estruturação da atividade nos seus respectivos grupos, pensando a execução do seminário. Desta forma, todos interagiram.

Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo recebeu o nome de uma escritora. As autoras foram selecionadas previamente pela docente. Quanto aos pontos de investigação os alunos foram orientados a selecionarem uma obra: prosa, poesia e ou pintura, pois a literatura também dialoga com

esta e com as demais artes. Além do estudo/leitura da obra, foi solicitado que fizessem a análise, perpassando pela biografia das autoras e pelo contexto histórico em que as obras foram produzidas.

As equipes tiveram um tempo para realizar o estudo das obras e preparar suas apresentações. Solicitei também a produção de um *PowerPoint* por equipe e como foi a primeira experiência de alguns alunos com as mídias digitais para aula, eles se sentiram estimulados a se apropriar dessas tecnologias. Inicialmente, a proposta foi recebida com surpresa pelas turmas, pois vários alunos se sentiam inseguros e demonstravam certa desconfiança quanto à realização de um seminário neste formato.

Após as devidas explicações e orientações necessárias, aceitaram positivamente o desafio de ler e apresentar em língua espanhola – para aqueles que se sentiram à vontade, foi muito positivo. Cada equipe se reuniu e organizou de forma *on-line*, sendo evitadas todas as formas de contato físico, produziram seus *slides* e tiveram a liberdade de criar, poderiam usar a criatividade como se sentissem à vontade para somar com sua apresentação.

Cada equipe teve um tempo de vinte minutos para a sua exposição e cada aluno deveria apresentar. Assim todos puderam treinar a oralidade da língua. Uma vez mais, ressalto que esta não foi uma exigência, mas uma orientação acatada e bem executada pelos alunos que se propuseram a realizá-la.

Abaixo, um recorte de imagens das apresentações que aconteceram via *Google Meet*, nas quais os alunos expõem a autora selecionada e sua respectiva produção literária:

Figura 01: apresentação de seminário sobre a escritora argentina Alejandra Pizarnik.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na imagem, é possível observar que, para além da literatura, a aluna procurou representar a personagem, pois, realizou a apresentação do seminário a caráter. Neste caso, usando trajes e adornos semelhantes aos da escritora argentina Alejandra Pizarnik. Esta escritora argentina apresenta uma riqueza em suas produções e, ao mesmo tempo, é tão pouco conhecida. Por meio da obra da argentina (PIZARNIK, 2016), a equipe expôs temáticas sobre gênero e a não aceitação de seu corpo, o que levou a turma a refletir acerca dessas questões que fazem parte da realidade de muitos jovens brasileiros na atualidade. Por meio da palavra, a literatura revela um mundo de preconceitos e estereótipos que não se limitam à realidade argentina do período, mas que retrata a vida de muitas meninas e mulheres brasileiras.

A outra segunda equipe investigou a vida e luta de Rigoberta Menchú, indígena e defensora da causa e direitos humanos. O seminário priorizou o livro *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (BURGOS, 1985). O grupo trouxe para a aula a reflexão sobre os conflitos pelas terras indígenas, os assassinatos e a luta pelo direito de existir em lugares que primam pelo lucro em detrimento da vida. Os alunos associaram a temática às questões indígenas na Amazônia brasileira.

Figura 02: apresentação de seminário sobre a escritora guatemalteca Rigoberta Menchú.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A terceira equipe trouxe suas análises e interpretações sobre o poema *Negra soy* (SILVA, 2020), da escritora e professora colombiana Mary Grueso

Romero, além de apresentarem relevantes obras produção literária da autora. A equipe deixou evidente em suas observações, a luta contra o racismo e, o reconhecimento e respeito pela raça do outro.

Figura 03: apresentação de seminário sobre a escritora colombiana Mary Grueso Romero.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Considerações finais

A escolha de trazer as literaturas latinas para as aulas de espanhol possibilitou aos alunos maior leitura e acesso a outras formas de pensar e compreensão de mundo a partir do olhar de mulheres escritoras. Agora direcionada para as produções literárias femininas em língua espanhola, puderam ampliar tanto seus conhecimentos linguísticos, gramaticais como também possibilitou que os estudantes tivessem acesso aos aspectos quanto histórico-culturais e, além disso, trouxe para a sala de aula reflexões sobre temáticas contemporâneas necessárias às vivências escolares.

Enfatizamos que o mundo da literatura não é paralelo à realidade do autor e menos ainda, entre leitor e obra. Ao contrário, além de despertar sentimentos e emoções no leitor que se enxerga nas linhas das obras, a literatura é também, instrumento de resistência, de existência, e, por meio dela é possível vislumbrar um mundo mais humano.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a literatura serviu também como motivadora para o aluno que sentiu recair sobre ele a necessidade de ser produtor do seu próprio conhecimento. Perguntas como “Tem que ligar a

câmera professora?”, “Tem que apresentar em espanhol?” Ou ainda, “Precisa de *slides*?” levaram os alunos à superação da timidez. Contudo, propiciou-se a prática da oralidade do espanhol e possibilitou-se também a apropriação das mídias como tecnologias positivas para a aprendizagem.

É certo que há pontos que devem ser aperfeiçoados nas apresentações futuras. No entanto, sou levada a crer que a prática aqui descrita pode ser considerada como exitosa. Ver o aluno caracterizado como os personagens das histórias, se esforçando para se comunicar em espanhol e, mais que isso tudo: se questionando e interpelando a sociedade sobre questões urgentes e de debates necessários, tais como gênero, representatividade e respeito aos povos indígenas, ou ainda, a luta contra o racismo, me permite afirmar que a literatura possibilita melhor desenvoltura não apenas aos alunos, mas a mim também, ou seja, maior segurança em minhas práticas docentes, ratificando, desta forma o que pode a literatura. É prazeroso apontar direcionamentos e, ao contemplar os resultados, confirmar que estamos trilhando caminhos certos.

Formar cidadãos com senso crítico, que reconheçam suas respectivas identidades de gênero, de raça e que lutam para combater todas as formas de preconceito e de desigualdade social, faz com que as linhas da literatura ultrapassem as páginas dos livros e, que nossa função de educar atinja o objetivo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3ep63KK>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BURGOS, Elizabeth. **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**. Ciudad del México: Siglo XXI, 1985.

FILLOLA, Antonio Mendoza. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil. Superar as diferenças para encontrar-se no outro: a literatura espanhola na sala de aula brasileira. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**: Suplemento – Jubileo de Plata de la APEERJ, Rio de Janeiro, p. 16-21, 2007.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil; TROUCHE, André Luiz Gonçalves. **Literatura y Enseñanza**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

PIZARNIK, Alejandra. **Diarrios**. 3. ed. Barcelona: Lumen, 2003.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Uso do texto literário nas aulas de espanhol do ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: uma reflexão sobre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. *In*: VII Congresso Internacional da Abralín, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2011. p. 1642- 1656. Disponível em: <https://bit.ly/2QnuTCW>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, Jairo da Silva. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira para além do livro didático. **Littera Online**, v. 11, n. 20, p. 143-164, jan./jul. 2020.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

YACUZZI, Enrique. **El estudio de caso como metodología de investigación**: teoría, mecanismos causales, validación. Buenos Aires: Universidad del CEMA, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3tTdobS>. Acesso em: 24 abr. 2021.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRÁTICAS EXITOSAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ÂMBITO DA
LITERATURA HISPÂNICA

DOI: [10.36599/itac-pee.0011](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0011)

Elionai Mendes da Silva¹

Introdução

“Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros mudam as pessoas.”
Mário Quintana²

As linhas que abrem as primeiras reflexões deste trabalho ilustram bem a pertinência de insistirmos em discussões que trazem à luz o exercício das práticas sociais de linguagem, em especial, a leitora, pela possibilidade de desenvolver a leitura e a compreensão do mundo sob óticas diversas (JORDÃO, 2007), modificando-nos, à medida que modificamos também nosso entorno. No entanto, observa-se que a prática da leitura, sobretudo literária, é cada vez mais escassa, principalmente, no ambiente escolar, onde a leitura desse gênero concorre, de forma desigual, com o dinamismo das leituras fragmentadas que o mundo virtual oferece, caracterizando uma das problemáticas, com a qual se defronta o professor no exercício de suas atividades profissionais.

Na tentativa de contribuir para minimizar os reflexos dessas problemáticas, neste capítulo, apresentamos uma sequência didática, que foi desenvolvida com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, do Colégio da Polícia Militar Rômulo Galvão, situada na cidade de Ilhéus, Bahia, no ano de 2018. Essa atividade teve como objetivo principal desenvolver habilidades linguísticas, voltadas às práticas sociais de linguagem a partir da leitura contextualizada de um romance histórico do mundo hispânico: o aclamado *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (2016[1605]). Surgindo,

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: naybaianamendes@gmail.com.

² Disponível em: <https://bit.ly/3gLHmuK>. Acesso em: 25 abr. 2021.

por conseguinte, da necessidade de refletirmos acerca do tratamento dado à literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira (de agora em diante ELE), bem como do espaço e do tempo reservados à leitura literária no ambiente escolar.

Assim sendo, a sequência didática foi desenvolvida em 18 semanas – ou 36 horas/aula – para que todos (ou a maioria dos estudantes) pudessem acompanhar a leitura do livro de cavalaria, encontrando amparo em um projeto maior e interdisciplinar. Para o seu desenvolvimento, optou-se por utilizar três gêneros distintos que se inter-relacionam, a saber: a versão mais recente do romance *Don Quijote de la Mancha*, de Miquel de Cervantes, a versão do romance em desenho animado e, por último, o filme *Don Quijote*, sendo desenvolvida em cinco etapas, as quais serão descritas na subseção destinada à descrição da sequência didática. Assim, a focalizamos numa abordagem comunicativa para viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo a partir de uma abordagem teórica desenvolvida, principalmente, por Almeida Filho (1993), Hymes (1995), Krashen (1981).

A partir desses estudos, consideramos que a presença da literatura em sala de aula é de fundamental importância, pois através dela se tem acesso a elementos próprios de uma nação e de uma cultura. O que permite a aquisição da língua por um enfoque intercultural (MOITA LOPES, 1996), considerando aspectos como os da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, do redimensionamento da relação entre teoria e prática, compreensão do sujeito social e orientação ética, ampliando, assim, as possibilidades de contato com a língua meta. Além disso, o contato com diferentes literaturas pode proporcionar aos educandos diferentes leituras de mundo enquanto se formam como leitores críticos e em sujeitos autônomos.

Corroborando esse pensamento, ponderamos que a leitura literária desenvolvida a partir da escola oferece aos educandos o contato com palavras, com sons, com a fantasia, com a criatividade, lhes proporcionando ferramentas para construir suas próprias leituras de mundo por sua própria

subjetividade. Deste modo, esperamos contribuir, também, para amenizar, ainda que minimamente, as angústias provocadas pelos desafios de ensinar uma língua estrangeira e de trabalhar a literatura no espaço escolar. Concebendo, assim, a literatura como um recurso didático que em muito contribui para o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, considerando, ainda, que “a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua estética, colabora significativamente para a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e de encarar a vida” (SILVA, 1998, p. 89).

1. Reflexões teóricas: por um ensino pautado na comunicação

Por que discutir o ensino de literatura a partir da abordagem comunicativa? Essa abordagem coopera significativamente para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em nosso caso, a língua espanhola. Ademais, estudos que focalizam essa abordagem partem do pressuposto de que o ensino-aprendizagem de línguas deve estar centrado no aluno, não só em termos conteudistas, mas também a partir de técnicas usadas em sala de aula (NUNES, 2018). Nesses termos, o professor atua como mediador, compreendendo o aluno como coautor na relação pedagógica. Ele deixa de ser o centro deste processo e passa a direcionar seu fazer pedagógico às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando-se sensível aos seus interesses, conduzindo-os à participação e compartilhando dos conhecimentos desenvolvidos na interação entre os sujeitos.

Na abordagem comunicativa, o aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem, ao passo que se descobre como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, adotar metodologias que possibilitam a interação entre grupos mostra-se como técnicas de trabalho significativas, pois podem contribuir para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos, redirecionando os trabalhos para um aprendizado desenvolvido sobre o fulcro de uma coparticipação entre professores e alunos.

Além disso, nessa abordagem possui alguns procedimentos metodológicos que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, expondo o aluno a situações concretas de usos da língua, quando desempenha, por exemplo, uma sequência de atos de fala ao cumprimentar um colega, socializar casualmente em eventos de práticas sociais, ou ao relatar experiências com auxílio de um objeto ou representação gráfica. Ainda que durante a exposição oral, o estudante certamente apresente traços de oralidade, o que não inviabiliza a aprendizagem, o importante é alcançar os objetivos e explorar o potencial dos alunos criando condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa língua estrangeira, em nosso caso a espanhola. Cabe ao professor, valorizar a espontaneidade dos estudantes, os potencializando ao máximo neste processo.

Krashen (1981) diz que há vários fatores que influenciam o ensino de uma língua estrangeira, sobretudo, aqueles que refletem o engajamento dos alunos, em especial os emocionais e os efetivos. Para esse estudioso (1981), o aspecto afetivo é visto como uma variável importante no qual o professor deve se mostrar sensibilizado aos interesses dos educandos, encorajando a participação e aceitando sugestões. Krashen (1981) diz ainda que há três variáveis que influencia na aquisição de linguagem: a autoestima, motivação e o nível de ansiedade. Conforme autor, o estudante que está com autoestima se sente mais capaz de aprender, a motivação o deixa mais concentrado nas explicações e a ansiedade tende a focalizar mais na forma do que na comunicação.

Por este viés, é possível dizer que comunicar-se em uma língua estrangeira exige habilidades, que podem ser desenvolvidas no contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário que o professor esteja sensível às diferenças e focalize as práticas sociais de linguagem, fazendo com que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tenha sentido para os aprendizes. Nessa perspectiva, pode-se vislumbrar uma abordagem que ultrapasse os muros da escola, uma vez que:

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua

estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 1987, p. 42).

Neste sentido, o foco do ensino deve estar voltado para os interesses dos estudantes e não nos conteúdos que, por muitas vezes, em nada se relaciona com suas realidades ou com seus interesses. É interessante pensar que os aprendizes precisam identificar uma razão do porquê aprender uma língua estrangeira. Caso contrário, o processo de ensino-aprendizagem se torna vazio e sem propósito.

2. Procedimentos metodológicos

Com já sinalizado, esta sequência didática está organizada por atividades diversificadas, distribuídas em cinco momentos distintos, cujos resultados foram apresentados em um momento de coletividade escolar. O processo avaliativo e reflexivo se deu de maneira contínua e processual, intercalando as etapas das atividades. A retomada do que estava sendo estudado funcionou como estratégia autoavaliativa. Sendo assim, as etapas do desenvolvimento da sequência didática foram assim distribuídas: (1) Leitura processual e contínua; (2) Prática da competência auditiva; (3) Momento de interação entre os pares e desenvolvimento da autonomia intelectual; (4) Produção escrita em forma de cartaz e produção de um cordel e (5) Culminância.

É necessário enfatizar que esta sequência didática buscou, ainda, contemplar gêneros distintos relacionados as atividades que propiciam o desenvolvimento das habilidades comunicativas na língua meta, em paralelo à contemplação de uma das mais brilhantes estórias de cavalarias do denominado Século de ouro, *Don Quijote de La Mancha*. Para tanto, adotamos o método comparativo (GONZALES, 2008) para investigar as similaridades e distinções entre as versões da obra apresentada com a utilização dos recursos didáticos romance, filme e desenho animado. Entendemos que esta metodologia pode contribuir para desenvolver a

capacidade de relacionar e inferir informações a partir da leitura de um determinado texto.

3. Descrição da proposta didática

Seguiremos com a descrição da sequência didática no intuito de oferecer aos possíveis interessados na leitura deste trabalho a possibilidade de avaliá-lo criticamente, buscando adequá-la a sua realidade. Lembramos que toda proposta didática é flexível, por tanto, passiva de sofrer alterações. Esta representa apenas uma pequena contribuição na esperança de minimizar os desafios impostos pelo sistema educacional brasileiro - em especial o da escola pública - e enfrentados diariamente pelos colegas professores.

3.1 Etapa I – leitura processual

Neste primeiro momento, explicamos aos estudantes os objetivos e as etapas da atividade, assim como, a importância da leitura sistemática de textos literários enfatizando seus benefícios. Antes disso, providenciamos folhas fotocopiadas dos capítulos do livro *Don Quijote de La Mancha de Miguel de Cervantes* (2016)³. Após as explicações, a turma foi dividida em quatro grupos com duas finalidades: (1) para que se organizassem e fossem distribuídos os capítulos do livro entre os estudantes. Nesta etapa, cada grupo se responsabilizou pela leitura de três capítulos do livro semanalmente. O acompanhamento dessa leitura se deu em um momento reservado, durante as aulas, para as discussões sobre a leitura. Tudo sob a orientação e mediação do professor. Com esta metodologia, os estudantes puderam interagir com os pares, desenvolver a autonomia intelectual e compartilhar conhecimentos, e (2) para sortear a temática da atividade diversificada a ser apresentada na culminância pelos grupos para o público escolar.

³ Esta versão conta com 56 capítulos distribuídos em 232 páginas.

Esta atividade consistiu na leitura semanal dos capítulos de acordo com o sorteio da ordem para a explanação sobre as percepções e descobertas após a leitura sistematizadas em sala de aula. Durante esse processo, os alunos puderam, ainda, identificar palavras arcaicas da língua espanhola que possivelmente foram surgindo na versão utilizada. Tais palavras se tornaram produto de cartazes coletivos, os quais foram expostos na culminância da sequência didática. Tal atividade, teve como objetivo possibilitar a compreensão do processo de evolução e transformação das palavras, identificando se houve ou não mudanças semânticas, bem como seu processo histórico.

3.2 Etapa II – exibição da animação

Em seguida, os estudantes foram convidados a assistir o desenho animado⁴, a princípio sem legenda, para que pudessem relacionar as ações protagonizadas pelos personagens aos acontecimentos e, assim, produziram as hipóteses sobre o assistido/interpretado, com o intuito de praticar a competência auditiva, identificar personagens principais e compreender o enredo. Após sua exibição, o professor orientou os estudantes para pontuarem o que eles compreenderam sobre a animação, os personagens que foram identificados, dentre outros aspectos. Durante o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes, escrevemos as informações fornecidas pelos estudantes na lousa, pois, assim, eles puderam comprovar ou não as suas hipóteses.

3.3 Etapa III – Sorteio da temática e orientações sobre o seminário

Este momento foi destinado ao sorteio dos temas contendo as atividades diversificadas, relacionadas ao contexto e as condições de produção da obra em estudo. Assim sendo, os alunos se organizaram, respeitando a formação do grupo original para que não houvesse divergências de

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XLi8jtqyWQ&t=198s>. Acesso em: 24 abr. 2021

informações entre eles. Buscou-se com essas temáticas fazer um percurso histórico e cultural pelos séculos XVI e XVII retratando aspectos da sociedade europeia em relação à decadência da nobreza destacados na obra. As atividades desenvolvidas foram apresentadas no momento de encerramento da sequência didática, ao término das dezoito semanas de trabalho. Entre um momento e outro das aulas, os estudantes foram orientados e acompanhados em todas as etapas do desenvolvimento das atividades pelo professor, atuando ativamente na mediação entre os alunos e a produção de conhecimento. Os grupos se encontraram em um momento específico para tal fim, e desenvolveram as atividades a partir das seguintes propostas:

Tabela 1: Distribuição das atividades entre os grupos.

Grupo	Temas	Atividades
1	Conhecendo Miguel de Cervantes	Entrevista com o personagem/autor e resumo da obra
2	Programa de auditório	Apresentação das principais personagens
3	Contexto histórico	Apresentação de aspectos representativos da Espanha do Século XVII
4	<i>Don Quijote</i> contemporâneo	Escrita e expressão artístico-literária
5	Refletindo sobre a língua	Elaboração de um cartaz em forma de glossário informativo com informações históricas e culturais do vocábulo

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

3.4 Etapa IV – La película: Don Quijote de La Mancha

Este filme possui 2h20 min de duração se mostrando inviável a reprodução em sala de aula, uma vez que, as aulas de línguas estrangeiras nem sempre são germinadas; e ainda que sejam não daria tempo de assistir todo o filme, considerando que cada hora/aula tem 50 minutos, sendo duas horas/aula daria o total de 100 minutos, ou seja, 1h40min. Neste caso, se faz necessário encontrar estratégias para expô-lo, por exemplo, trabalhar em parceria com os professores de área, por meio de um projeto maior, em prol da interdisciplinaridade. É preciso enfatizar que filmes como estes podem causar problemas de concentração, o que pode prejudicar o engajamento dos alunos nas atividades, se tornando algo monótono e desinteressante, porém, geralmente, costumam ser riquíssimos em seu conteúdo, sendo bem explorado, pode contribuir para um aprendizado consistente.

Diante disso, se fez necessário dividir a exibição do filme em duas etapas: (1) no auditório da escola, com a promoção de uma sessão cinema com os alunos. Anteriormente a esse momento, combinamos de levar para a escola pipoca, refrigerante e outras guloseimas para proporcionarmos um momento criativo, descontraído e alegre de grandes aprendizados, objetivando o desenvolvimento da habilidade e compreensão auditiva, ademais de possibilitar um contato maior com a obra original. E (2), deixamos o segundo momento da exibição do filme a critério dos alunos, porém tendo o acompanhamento do professor sobre o cumprimento da atividade. Assim, no decorrer das aulas, entre um momento e outro, os alunos foram questionados acerca das diferenças e semelhanças identificadas entre os gêneros estudados. E assim, puderam consolidar seus conhecimentos, registrando as descobertas em seu caderno, como forma de assimilar o que estava sendo estudado.

3.5 Etapa V- A culminância

Para fechar com “llave de oro”, precisamos pontuar que o papel do professor, assim como dos alunos e de todos profissionais da educação, bem como seu engajamento é crucial para o sucesso deste momento. Nesse sentido, todos os envolvidos devem se dedicar (e se dedicaram) a mobilizar a comunidade escolar para prestigiar as produções dos alunos, a partir da divulgação, produção de cartazes, decoração do ambiente, etc, culminando em um grande evento interdisciplinar no pátio da escola. Foi interessante notar que todos trabalharam em colaboração uns com os outros, promovendo a interdisciplinaridade.

Com esta sequência didática, foi possível perceber que a literatura, como já foi dito antes, abre portas para muitas possibilidades temáticas. Assim, paralelo ao trabalho com as diferentes linguagens (fílmica, imagética, visual, verbal, artísticas), desenvolver-se trabalhos em interface com outras áreas do conhecimento tais como as ciências humanas, ciências da natureza, ciências exatas.

Nesta oportunidade, os estudantes tiveram a oportunidade de mostrar habilidades que no dia a dia da escola não são percebidas. Finalizando, os

grupos, muito bem entrosados, se apresentarem obedecendo a seguinte ordem de apresentação: (1) Apresentação do resumo da obra escrita e oral); (2) Apresentação oral das personagens; (3) Exposição do vídeo com a entrevista⁵; (4) Exposição de um glossário coletivo⁶ e (5) Apresentação artístico-literária em forma de cordel⁷.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo maior contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua materna, na esperança de subsidiar nossos trabalhos em sala de aula, e, também, de educadores das mais diversas áreas, a partir da perspectiva aqui desenvolvida. E ainda, fomentar discussões acerca do ensino de ELE em interface com a leitura de textos literários.

Finalmente, compartilhamos do pensamento de que a literatura nos possibilita angariar múltiplas vertentes do saber atreladas ao conhecimento cultural que permeia o campo literário. Para isso, a literatura deve se fazer presente sistematicamente no plano de aula do professor e ocupar todos os espaços do interior da escola. Acreditamos que a literatura nos oferece um riquíssimo conhecimento intercultural, intelectual e humano.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O que quer dizer comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da educação. Florianópolis: n. 8, jan-jun, pp. 33-39. Acesso: 24 abr. 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

CERVANTES, Miguel. **Don Quijote de la Mancha**. 1. ed. São Paulo: Debolsillo (2016[1605]).

⁵ A entrevista foi realizada em sala de aula, com os estudantes praticando a língua espanhola.

⁶ Após a apresentação, foram expostos no mural da escola.

⁷ Todas as atividades de escrita foram construídas também na língua espanhola.

GONZALEZ, Rodrigo Stumpf. O Método Comparativo e a Ciência Política. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 2, n. 1, jan./jun., 2008.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la Competencia Comunicativa. *In*: **LLOBERA, et al.** Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em linguística aplicada**. v. 46, n. 1, p. 19-29, 2007.

KRASHEN, Stephen. **Aquisição de Segunda Língua e Aprendizagem de Segunda Língua**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNES. Claudecy Campos. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 219-241, jan./ jun. 2018.

SANTOS, Renata de Souza; FRISON, Marli Dallagnol. Considerações sobre a dicotomia entre teoria e prática na mediação dos saberes docentes durante o processo formativo de professores de Ciências Naturais. **Revista Didática Sistêmica**, v.16, n. 2, p.15-29. 2014.

SILVA, Girlene Moreira da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio. **Desenredo**, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./jun.2013. Disponível em: <https://bit.ly/3eBELAS>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TRIBUTO À EXPERIÊNCIA COM A LEITURA: EDUCAÇÃO E
CIDADANIA A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
NUMA BIBLIOTECA ESCOLAR PÚBLICA

DOI: [10.36599/itac-pee.0012](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0012)

Israel Fonseca Araújo¹

Contextualizar é preciso,

Neste texto, apresentamos a nossos leitores² as repercussões de um projeto pedagógico realizado, em 2019, no âmbito de uma sala de leitura/biblioteca escolar – isto é, de intervenção no seio de uma comunidade escolar, conforme pontuamos a seguir. Trata-se de um projeto que foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio “Professora Dalila Afonso Cunha”, a qual está instalada na zona rural do município de Igarapé-Miri/PA, distante 17 km da sede. Trata-se de uma escola pública paraense e que carece dos mais básicos investimentos necessários a um bom trabalho educativo: laboratórios, acesso gratuito à internet de qualidade, quadra poliesportiva, iluminação adequada, banheiros com acessibilidade, reformas nas instalações gerais do prédio. O autor deste texto é professor nessa unidade de ensino desde 2015 até estes dias. A mesma atende, anualmente, por volta de 320 (trezentos e vinte) alunos, distribuídos nas três séries do Ensino Médio (EM).

Nesse ano, a Escola “Professora Dalila Afonso Cunha” contou com a realização de um projeto em sua Biblioteca/Sala de Leitura, sob a nossa responsabilidade, sobre o qual falo, em linhas gerais (em primeira pessoa, apenas pela questão de me assumir, em termos profissionais), a seguir. O projeto teve como título: “Sala de leitura(s) como auxílio à formação de sujeitos-leitores(as): atos de cidadania que mobilizam aprendizagens de jovens e adultos na escola básica pública”. Enquanto professor atuante nessa

¹ Professor na Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA). Professor na rede pública de ensino de Igarapé-Miri/PA. Doutorando em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ). E-mail: poemeiro@hotmail.com.

² Mesmo quando não marcamos, linguisticamente, o feminino (tipo com os *(as)* ou *(a)*), fique claro que nos referimos a *leitores* e a *leitoras*, *alunos* e *alunas*, e assim por diante. Por sinal, já esclarecemos que a gramática normativa de linhagem grega, predominantemente machista, não tem nossa devoção.

unidade de ensino, desde o final de 2015, em 2019, tínhamos lotação diária na sala de leitura (segunda à sexta) para dar conta dessa intervenção pedagógica³.

A proposta formulada se voltava para a questão de que a citada escola, de fato, precisa de um trabalho de sala de leitura, que seja auxiliar ao fazer dos/as docentes: a partir dessa atuação e para além do fazer didático de cada professor(a) nas suas aulas, em cada componente curricular, a Escola “Dalila Cunha” veio a contar com a intervenção de um profissional formado na área da linguagem, com Graduação, Especialização e Mestrado na mesma área de Letras/Linguística. Assim sendo, por meio desse trabalho seria possível trazer orientações para leituras e realização de pesquisas pelos alunos e busca de leituras⁴ – da parte dos demais sujeitos que buscam a Biblioteca.

O tema da leitura enquanto prática que pode capacitar crianças, adolescentes, jovens/adultos é decisivo para as escolas básicas públicas; para a citada, igualmente, na medida em que a mesma se insere em um contexto de carência de atividades de leituras em espaços como Bibliotecas públicas⁵ – ferramenta de inclusão social que inexistente na Vila Maiauatá, um território que tem milhares de estudantes e que não conta com bibliotecas públicas. Nesse contexto, mesmo que tardiamente (BASTOS; EIRÓ, 2006), a leitura na biblioteca escolar se mostra de suma importância. Nesse sentido, só posso acreditar que os resultados obtidos não podem ser medidos numericamente e que devem resultar em maior empoderamento estudantil em termos de exercício comprometido da cidadania.

... problematizar e mostrar a experiência, também é preciso!

³ Trata-se de destacar o ano de 2019, neste texto; isso é uma escolha nossa. Mas, devemos destacar, que as atividades pedagógicas na sala de leitura são muito semelhantes – a cada ano. Por isso, poderíamos escolher outros anos para deles falar ou até falar de um período mais longo (tipo: 2016 a 2020); mas escolhemos tratar do “caso” do projeto e das intervenções de 2019.

⁴ Suassuna (1995), ao tratar da “abordagem pragmática”, na qual trabalha e reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP), nos dá apontamentos importantes para considerar a experiência com os sentidos, a linguagem, a leitura, o que é preciso dizer: não pode ser responsabilidade apenas do trabalho pedagógico em LP (BRASIL, 1998).

⁵ Sabendo, é claro, da relevância da internet para a leitura dos escolares e da população de uma forma em geral, anda assim é de se acreditar que as bibliotecas públicas cumprem papel decisivo na formação de estudantes e da população – de um modo geral. Ainda assim, é preciso registrar que Vila Maiauatá e adjacências sofrem com a necessidade de internet de ótima qualidade; também por isso, uma biblioteca escolar é de grande importância para o seu tecido social.

Por que falar em projeto de intervenção pedagógica em uma biblioteca escolar, se, nestes tempos, os parâmetros desejados seriam os meios tecnológicos/virtuais? Quer-se dizer: os livros e demais textos deveriam já estar nos dispositivos dos(as) discentes, disponíveis aos mesmos, no momento e lugar desejados; mas, em uma escola que atende majoritariamente discentes do meio rural, os quais não têm acesso à internet de boa qualidade, e em um cenário de chegada de um professor em setembro (voltando da licença para Mestrado⁶), parece que uma realidade atraiu a outra e o projeto foi a solução.

Diante dessa realidade, apresentamos à escola uma proposta pedagógica que buscava incentivar a prática de leituras na escola básica pública, vistas como um aspecto importante na formação de estudantes e demais sujeitos da comunidade; leitura pensada em termos de diálogo e de criticidade, de descobertas de mundo, onde compreender este precede a leitura da palavra⁷. Compreendemos que estamos diante de uma problemática que é a necessidade de as escolas terem espaço de apoio aos estudantes, no formato de sala de leitura/biblioteca, para que os mesmos possam – além dos espaços pedagógicos para pesquisa – contar com profissional da área de Letras/Linguística que possa assessorá-los em suas pesquisas, assim como outras pessoas que busquem a sala de leitura. Ou seja, trata-se do problema de ver a leitura como ferramenta (sim), instrumento para a conquista de objetivos. No caso da escola em tela: aprimorar a competência leitora, visando a participação dos educandos nos espaços de vivência social/democrática; do problema de a escola conduzir tais sujeitos para a emancipação pessoal/profissional – essa compreensão tem a ver, sabemos, com as finalidades a que se propõe a educação básica, tal qual preconizada pela legislação basilar nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996).

⁶ Pouco crível, mas é forçoso destacar que, nesse contexto de volta do curso de Mestrado em Letras (UFPA) - concluído exitosamente, este professor quase não encontra lotação: foi preciso aceitar quase a lotação em jornada mínima, pois a Secretaria de Educação do Pará desvincula, da escola, o professor(a) que tenha tirado licença superior a 180 dias, mesmo que para Mestrado ou Doutorado.

⁷ A referência, quase em forma de tributo ideológico, profissional, é o nosso patrono Paulo Freire, fique registrado (Cf., ainda, OLIVEIRA, 2006).

Objetivamente, quais eram as pretensões às quais nos propusemos? Pensamos, *em linhas gerais*, em incentivar a prática da leitura na escola, por parte dos educandos, vista a mesma como um aspecto importante na vida dos educandos, de suas famílias e comunidades. Em termos de *objetivos específicos*, o esperado girava em torno de: a) atender, diariamente, os sujeitos que buscam a Biblioteca, prestando orientações didáticas, pedagógicas acerca das pesquisas a serem feitas, pelos estudantes, e de obras da Literatura que possam ser base de provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e de buscas para resolução de atividades escolares (inclusive as conhecidas atividades extraclasse); b) ampliar o uso da Biblioteca para o alunado da escola e demais interessados(as); c) subsidiar o trabalho dos(as) docentes da Escola "Dalila Afonso Cunha", no que concerne ao uso da Biblioteca por parte de seus respectivos alunos, conforme os turnos de funcionamento da mesma; d) realizar atividades (palestras, mesas redondas, oficinas de compreensão de textos, rodas de conversa...), organizadas pelo professor atuante na Biblioteca, que visem e/ou estimulem o estudo de obras da literatura luso-brasileira, de vários gêneros textuais, literários ou não, por parte de membros da comunidade escolar.

Acreditamos que essas pretensões se justificam por se tratar de uma proposta de intervenção didática que vem a atacar uma problemática, já apontada neste texto, que é a ausência de espaços coletivos de leitura, com a disponibilização de acervo para consultas, empréstimos e com a presença de um profissional capaz de auxiliar o fazer diário, nas aulas, dos/as docentes de cada componente; inclusive, podendo dar apoio a professores e demais interessados nas atividades de leituras e de pesquisas, que, porventura, venham a buscar a biblioteca da escola para fins de pesquisa – ou outros.

A proposta pensada para atendimento de alunos da Escola “Dalila Cunha” e demais interessados(as), devemos destacar, volta-se para enfrentar o problema da carência de bibliotecas na realidade específica daquela comunidade e, em outra direção, assenta-se em uma concepção que vê a leitura como ferramenta ou instrumento para alcançar objetivos coletivos – em termos de melhorar o “rendimento” dos alunos (melhorias no processo de

aprendizagem) e de atendimento à comunidade do entorno (relação dialógica escola x comunidade). Assim, a escola pode trabalhar para aprimorar a competência leitora, visando a participação dos educandos nos espaços de vivência social/democrática (BRASIL, 1998), no sentido de conduzir os sujeitos discentes para a emancipação pessoal/profissional, de dar maior dinamicidade ao processo de ensinar/aprender que, diariamente, os docentes fazem nos respectivos componentes curriculares.

O como fazer: notas metodológicas

As atividades realizadas na ambiência da biblioteca da Escola “Professora Dalila Afonso Cunha”, ano letivo de 2019, se efetivaram sob três maneiras principais. *De um lado*, como um processo de suporte pedagógico (complementar ao ensino aprendizagem desenvolvido pelos docentes, nas suas aulas), seja no mesmo turno em que os discentes frequentam as aulas (nas suas idas à sala de leitura, nas buscas por conteúdos para suas pesquisas etc.), em que o professor da sala de leitura orienta pesquisas, buscas de livros/assuntos de interesse e de relevância para as aprendizagens dos discentes, de acordo com a metodologia proposta no texto-Projeto submetido, tendo em vista os objetivos propostos. *De outra maneira*, pelo oferecimento de suporte ao trabalho dos(as) docentes da unidade escolar, em tarefas pedagógicas como a orientação de atividades dos discentes. *E, ainda*, através de exposições coletivas, da parte deste autor, em salas de aula e em outros eventos proporcionados pela escola e pelo professor responsável pelo projeto de intervenção, via atividades didáticas mais pontuais (ex.: palestras e mesas redondas, exibição de filmes, também como forma de proporcionar maior dinamismo e angariar envolvimento a esse trabalho). Tratou-se, portanto, de uma experiência pedagógica de perfil eminentemente qualitativo, no qual a relação interpessoal é fundamental para a construção de saberes.

Tais ações possibilitam, na escola, mais amplo acesso à leitura dos mais diversificados gêneros/tipos textuais, literários e/ou não (inclusive textos/discursos publicizados via matérias jornalísticas, em formato de notícias, artigo de opinião e outros - sobre temas caros ao exercício da

cidadania). Trabalhos em grupo, exposições do professor/autor e dos professores(as) e dos alunos, além de atividades de consultas, de pesquisas no acervo e outras materializam essa operação metodológica.

Até onde podemos ir? Apontemos alguns resultados alcançados

É oportuno afirmar que o maior resultado (neoliberais falaria em “*lucros*”) de um projeto como esse está em aproximar mais e mais o aluno da leitura e da experiência de pesquisar, dos espaços de simbologia dos livros (enquanto ícones de capitalização cultural) e, conseqüentemente, auxiliar tais educandos no seu “acúmulo cultural”, dado que a humanidade deixa legados ao longo dos tempos, o que favorece o desenvolvimento de cada sujeito. Tal esforço ajuda os discentes a ampliar sua capacidade de ler e refletir sobre o lido, de produzir textos orais e escritos e de falar em público, inclusive pela via da ampliação de repertório vocabular. Estar em permanente contato com os textos (com mediação docente) ajuda, dessa forma, na interação entre os sujeitos que participam dos debates públicos, na sua comunidade e na família, amplia os horizontes de empoderamento dos jovens, dos adultos; traz positivas repercussões para a vivência democrática (BRASIL, 2018), cidadã e para os embates que a dialética impõe aos sujeitos que tomam parte na arena política, isto é: para todos(as) nós.

Percebemos, igualmente, maior envolvimento nas atividades de ensino, elaboração mais sistemática de argumentos nas falas públicas e demais atividades educativas. Outro resultado é o subsídio ao trabalho dos(as) docentes da escola; percebemos, ainda, que estudantes da localidade e acadêmicos de cursos superiores também buscam, de vez em quando, a sala de leitura da Escola “Dalila Cunha” para realizar tarefas de pesquisa.

De uma forma geral, avaliamos que a realização do projeto é importante para a escola, por alguns motivos: (i) oferece oportunidade aos discentes de poderem realizar buscas por conteúdos escolares, pesquisas para a fundamentação de trabalhos dos componentes curriculares (sobretudo, em grupos), bem como permite aos mesmos melhorar o rendimento nos seus estudos – ao longo do EM; (ii) serve de apoio pedagógico aos docentes, que

costumam encaminhar seus alunos para realizar consultas em obras literárias e de outros perfis; (iii) oportuniza que a comunidade do entorno possa ter, na biblioteca escolar, um ponto de apoio para atividades de pesquisa ou de fruição das artes, para o exercício cidadão de ler, de estudar.

Dessa forma, e pensando nestas reflexões à maneira de uma *escrita de si*, de um esforço em falar de nós (ainda que sabendo dos poderes da coerção técnica, profissional, do falar da ciência educacional – atrás de nós – que nos impede de relatar “ingenuamente” nossos fazeres e nosso labor), somos levados a rever nossos objetivos, elencados mais atrás. E nos perguntamos: (i) foi possível atender, diariamente, os sujeitos que buscam a biblioteca, prestar-lhes orientações didáticas, pedagógicas acerca das pesquisas a serem feitas, pelos estudantes e por outros? Sim, de certo que esta ambição foi bem coberta: em cada dia/tarde, vários estudantes e outros sujeitos foram atendidos, auxiliados; em algumas tardes, mais de duas dezenas, em outras, menos; mas, no plano semanal, o atendimento (e as orientações) passava de várias dezenas ou centenas. Isso sempre nos deixa mais motivados, apesar das péssimas condições de trabalho; (ii) conseguimos ampliar o acesso da biblioteca para o alunado da escola e demais interessados? Sim, conseguimos; inclusive, é bom registrar que, antes desse trabalho, esse espaço pedagógico estava, há algum tempo, sem funcionamento; sobre (iii) oferecemos subsidiar o trabalho dos(as) docentes da escola, também foi possível, embora em menor proporção do que imaginávamos (isso é bom de frisar, pois nossa expectativa era de fazer um trabalho mais integrado, mas cremos que a atual dinâmica de professores trabalharem em duas redes, em três turnos, em duas ou três escolas, semanalmente, prejudica – e muito – a todos nós).

Em outras palavras, temos a felicidade – mas não cega – de olhar para a intervenção pedagógica realizada, em 2019, na citada unidade escolar e podermos falar que se trata de um “tributo” à experiência com a leitura na escola básica pública, talvez até seja o caso de modalizar e dizer “infelizmente” temos de falar em tributo, pois o sistema de ensino, a cada dia mais e mais, vem sucateando nossas salas de leitura; mesmo sabendo que há políticas

públicas de incentivo à leitura, que há um PNBE⁸, que há esforços visíveis de alguns gestores públicos da educação e maciça e constante dedicação de professores, gestores e técnicos educacionais nesse processo. Mas, talvez sob pretexto de que as escolas estejam/estivessem bem assistidas em termos serviços de internet, o caso é que ainda é tempo de fazermos militância em defesa da escola pública como um todo (um pouco é o estilo deste capítulo) e das bibliotecas, salas de leitura⁹, laboratórios e outros espaços auxiliares e complementares às salas de aulas de nossas escolas públicas. As unidades do campo, caso da “*Professora Dalila Afonso Cunha*”, costumam ser mais desassistidas até do que as urbanas, o que faz com que não poucas careçam (até) de salas de aula em condições de alunos e professores realizarem suas atividades.

Nas nossas escolas dos ramais, das vilas e dos rios, falar em educação para a cidadania vem sendo uma luta diária, luta essa acompanhada a apoiada pelos Pioneiros da Educação¹⁰ (anos 1930, lembram?), assistida e empoderada por Paulo Freire (em seus longos anos de docência, gestão, luta e militância), inserida no contexto das lutas pela redemocratização deste Brasil (anos 1970 e 80, digamos), inserida na arena de disputas que resultaram na *Lex Mater* da Educação Brasileira (Lei 9.394/1996) e, sobretudo depois do “Golpe de 2016” e das intervenções maléficas dos governos Michel Temer (2016 a 2018) e Jair Bolsonaro (em curso); falar que essa atuação é uma luta é quase eufemismo ou polidez impregnada no estilo romântico com o qual, não raro, vemos as coisas: tentar conquistar, para a educação do campo, uma escola inclusiva, democrática, plural, laica e que promova a emancipação dos sujeitos é uma guerra diária e interminável – pelas escolas

⁸ “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio”. Cf. MEC (2021).

⁹ Um pouco dessa problemática está, a seu modo, presente nas reflexões e defesas feitas por GERALDI (1996).

¹⁰ Cf. FGV CPDOC (2021): “Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior” (s/p).

campesinas e por todas. Trata-se de uma *intervenção* que precisa ser pedagógica, dialética, política e cultural (se não for assim, não se trata de educação pública), ação política e cidadã que jamais pode se confundir com intervenções golpistas e antidemocráticas, tais como as empregadas por Temer e Bolsonaro¹¹, digamos assim, seja no campo educacional, seja nos demais aspectos da vivência social/política brasileira.

Referências¹²

ANTUNES, Celso. **Um projeto para o ensino fundamental**: o projeto. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GANNE, Gilles. **Língua Materna**: Letramento, Variação & Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002 p. 13 - 84.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BASTOS, Antonio Hilton da Silva; EIRO, Jessiléia Guimarães. Leitura ainda que tardia. *In*: SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (org.). **As Interfaces dos Estudos Linguísticos**. Série “Linguagens: Estudos Interdisciplinares e Multiculturais”, Vol. 4. Belém: UNAMA, 2006. p. 21-33.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Secretaria Executiva/Secretaria de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2018. 595 p.

DIONISIO, Ângela; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FAVERO. Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

¹¹ Optamos, conforme se pode ver, por não tocar no ponto dos ataques e crimes contra a democracia do período da Ditadura Militar (1964-85), pois, assim fazendo, teríamos de abrir mais um capítulo para discutir os males, os horrores que esta fase política deixou ao nosso país.

¹² Bibliografia citada e consultada; literaturas acadêmicas que fundamentam o nosso projeto – ora relatado, em sua concepção e realização. Falta citar vários trabalhos, o que deixamos aberto a críticas e a sugestões.

FGV CPDOC. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 06 abr. 2021.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A Formação do Professor de Português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação** [trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha]. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 06 abr. 2021.

OLIVEIRA, Ivaneide Apoluceno de. O ato de ler o mundo na prática alfabetizadora freireana. *In*: SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (Org.). **As Interfaces dos Estudos Linguísticos**. Série “Linguagens: Estudos Interdisciplinares e Multiculturais”, Vol. 4. Belém: UNAMA, 2006. p. 73-93.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (org.). **As Interfaces dos Estudos Linguísticos**. Série “Linguagens: Estudos Interdisciplinares e Multiculturais”, Vol. 4. Belém: UNAIVIA, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 1995 (Col. “Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico”).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

PRÁTICAS EXITOSAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS COM LIMITAÇÕES ESTRUTURAIS: DESAFIOS E PROPOSTAS EDUCACIONAIS

DOI: [10.36599/itac-pee.0013](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0013)

Alda Maria Oliveira Rodrigues¹
Marielle de Jesus Costa Nascimento²

Introdução

O espaço de pesquisa e execução desta experiência educacional, a escola, possui uma cultura específica não fragmentada do construto social no qual se encontra inserida, com certo grau de autonomia. Assim, as pesquisas empreendidas nestes espaços não deveriam ganhar um caráter apenas de “descrição de dados produzidos por respostas dos alunos a questionários ou entrevistas que partem de certos pressupostos valorativos (não participar da aula é ‘ruim’)” (BETTI et al., 2011, p. 108). Desta forma, parece pertinente a apresentação de nosso *locus* de aplicação da experiência educacional.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Laura dos Santos Ribeiro oferta serviços educacionais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; localiza-se no bairro da Francilândia, na cidade de Abaetetuba/PA – município situado na microrregião do Baixo Tocantins paraense, a escola é vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/Abaetetuba. A escola atende um público majoritariamente oriundo de bairros periféricos da cidade (Francilândia, São João e Aviação), e, da “estrada”³. A escola atende uma clientela oriunda de uma realidade de

¹ Pós-graduada *Lato sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em Educação Física Escolar e Atividade Física Adaptada pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). E-mail: mariaalda546@gmail.com.

² Professora de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba-PA (SEMEC). Pós-graduada *Lato sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em Educação Física Escolar e Atividade Física Adaptada pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). E-mail: marimarielle22@gmail.com.

³ Em Abaetetuba, a zona rural do município chama-se de duas formas: a estrada – área adjacente ao núcleo urbano, interligada às duas rodovias principais que dão acesso à cidade, por meio de ramais (estradas vicinais); e, o sítio – área insular do município. Em outras escolas estaduais do município é comum o atendimento aos alunos do: núcleo urbano, estrada e sítio, no entanto, na referida escola, há alunos residentes nos citados bairros e na estrada – estes contam com o transporte escolar.

extrema vulnerabilidade social, convivente cotidianamente com a violência urbana: assaltos, homicídios, tráfico de drogas, entre outros. Atmosfera social que segundo a coordenação da escola reflete no desempenho escolar do alunado em geral⁴.

Quanto à estrutura física da escola, esta apresenta latentes limitações, sobretudo, quanto à execução das aulas de Educação Física, sendo a mais expressiva, e, principal, a ausência de uma quadra poliesportiva – aspecto recorrentemente suscitado nas respostas de professores às indagações feitas por meio da aplicação de questionário abertos.

Empenhamo-nos na elaboração e aplicação de uma Proposta de Intervenção a partir de estudo de caso de forma a relacionar as condições estruturais e os recursos disponíveis em uma escola pública, e seus respectivos impactos nas aulas de educação física, para tanto, nos referenciamos nas ideias de SEVERINO (2007, p. 121), para quem a “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativos”.

Neste ponto, a pesquisa apontou preliminarmente dificuldades estruturais recorrentes em diversos espaços educacionais públicos, com isso, entendemos ser pertinentes as análises aqui empreendidas, pois “o caso escolhido para pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (SEVERINO, 2011, p. 121).

1. A relação entre a estrutura física, recursos didáticos, o planejamento e execução das aulas de educação física

A elaboração do Plano de Curso e dos Planos de Aula são momentos determinantes no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o planejamento constitui-se num destacado componente pedagógico dos ritos educacionais, daí que “a importância desse assunto se justifica por ser o

⁴ Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, identificada pelas iniciais A.N.A., na data de 12 de março de 2018; profissional com formação em Pedagogia.

planejamento um orientador das ações que serão desenvolvidas para o professor atingir seus objetivos, permitindo-o uma constante reflexão sobre sua prática docente.” (SANTOS, 2013, p. 10).

Pelo que vimos até o momento está claro que o planejamento acerca das aulas de Educação Física na Escola Municipal Laura dos Santos Ribeiro, efetivado pelas docentes de Educação Física a despeito dos referenciais teóricos e pedagógicos demanda adaptações e estratégias diferenciadas em grande medida, devido às debilidades estruturais. Considerando esta atmosfera contextual, aplicamos um questionário às docentes de Educação Física com indagações acerca deste aspecto. Quando indagadas se “As aulas de Educação Física são planejadas de acordo com a Matriz Curricular Unificada⁵”, LSS discorreu:

Sim, as minhas aulas são organizadas seguindo todos os conteúdos e objetivos da Matriz Curricular, pois a mesma apresenta uma coerência na organização de seus conteúdos que é fundamental para o desenvolvimento do aluno, além disso, considero como uma forma de respeito ao sistema educacional ao qual estamos inseridos.⁶

Notamos pela assertiva da professora, uma visão crítica da Matriz Curricular, pois atende suas deliberações curriculares fundamentalmente na medida em que “esta apresenta uma coerência na organização de seus conteúdos”; além disso, demonstra-se compromisso em atender os marcos legais curriculares que estruturam a disciplina. A docente EMP relaciona o atendimento paulatino das diretrizes dadas pela Base Nacional Comum Curricular à realidade estrutural da escola: “apenas a partir do ano de 2018, começamos a incorporar paulatinamente os conteúdos da Matriz Curricular Unificada. Tendo em vista as particularidades da escola e dos materiais disponíveis, foi preciso adaptações para que isso fosse possível”⁷.

Acerca do trabalho didático com a teoria e a prática, as professoras foram assim questionadas: “quanto à teoria e a prática nas aulas de Educação Física, de que forma são trabalhadas?”; a docente EMP, explanou: “quanto à

⁵ Matriz Curricular disponibilizada pela SEMEC à luz da BNCC (BRASIL, 2017).

⁶ Questionário aplicado às docentes de Educação Física (duas), em 06. 03. 2018 que trabalham com todas as turmas da escola, sendo atuantes do 1º ao 5º Ano.

⁷ *Idem.*

teoria, são utilizadas aulas expositivas com material apostilado e exibição de vídeos sobre o assunto. Quanto à prática, é trabalhada minimamente os conteúdos que podem ser adaptados ao ambiente de sala de aula”⁸. Neste ponto, vemos emergir dois aspectos já anteriormente suscitados: o atendimento aos conteúdos insertos na BNCC e a adaptações dos conteúdos em consideração às limitações estruturais do espaço escolar. Segundo a docente LSS:

A teoria é trabalhada com a utilização de materiais apostilados na maioria das vezes tendo sempre que preciso o computador interativo da escola, para a aplicação das aulas, utilizo também materiais didáticos para fazer demonstrações de atividades durante a explanação e a maioria das aulas culminarem com atividades em grupo. Com relação a prática, por não termos uma quadra, ela fica limitada a no máximo uma aula por mês, na qual trabalhamos alguns jogos pré – desportivos ou programas de exercícios. Nas aulas práticas os alunos também ficam responsáveis por pesquisar e executar algumas atividades de acordo com o tema da aula.⁹

A assertiva acima destaca a produção de material apostilado e o recurso às mídias como forma de disponibilizar aos alunos ao acesso aos conteúdos curriculares. Assim como EMP, a docente LSS faz referência às limitações estruturais, sobretudo a ausência de quadra: “por não termos uma quadra”, a prática das atividades físicas fica restrita à sala de aula, apenas uma vez por mês; desta forma, entende-se que os conteúdos são trabalhados majoritariamente de forma teórica.

A supracitada ausência da quadra e suas respectivas limitações impostas às aulas práticas nas aulas foram mais destacadas quando as docentes se submeteram a seguinte indagação: “Qual a importância de uma quadra poliesportiva no ambiente escolar?”. Para a docente LSS,

A quadra além de ser um importante recurso didático que dá sentido às aulas de Educação Física, é importante, pois, sua existência dá dignidade aos professores, à disciplina e aos alunos mostrando o que a disciplina tem o seu reconhecimento dentro da escola. A quadra além de ser fundamental para a prática esportiva saudável é importante, pois permite uma maior interação com a comunidade

⁸ *Idem.*

⁹ Questionário aplicado às docentes de Educação Física (duas), em 06. 03. 2018 que trabalham com todas as turmas da escola, sendo atuantes do 1º ao 5º Ano.

escolar, podendo ser usada para reuniões, atividades sociais, culturais e esportivas.¹⁰

Pelo o que fora exposto pela docente, notamos que a existência da quadra no espaço escolar—serve como importante elemento de relevância material e imaterial, simbólico dentro da escola, pois além de fomentar o interesse dos alunos pelo conhecimento e prática relacionada à cultura corporal. Juntamente a isto, temos maior aproximação do ambiente escolar com a comunidade na qual se encontra inserido: “é importante, pois permite uma maior interação com a comunidade escolar, podendo ser usada para reuniões, atividades sociais, culturais e esportivas”¹¹.

Já a professora EMP ressalta que a quadra “tem fundamental importância, pois é onde o aluno tem a possibilidade de vivenciar os conteúdos de forma prática, contribuindo dessa forma para o seu desenvolvendo de forma mais ampla”¹². Notamos nos dois relatos um tom de apelo e lamentação por conta dessa ausência tão sentida.

As docentes de Educação Física que experienciam o espaço educacional da EMEIF Laura Ribeiro com suas limitações estruturais e de recursos didáticos, mantém as aulas de Educação Física com o compromisso pedagógico em atenção aos conteúdos programáticos demandados pelos marcos legais educacionais que norteiam a disciplina.

Diante de tais constatações, nos pareceu pertinente a criação de uma proposta de intervenção destinada ao 3º Ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais que segundo a BNCC (2017), inicia o trabalho com o objeto de conhecimento: *Esportes*, como se propôs e executou-se na referida escola, segundo o Plano de Ensino e Plano de Aula apresentados a seguir.

2. Práticas de iniciação ao voleibol no ensino fundamental: anos iniciais em escolas públicas com limitações estruturais

¹⁰ Questionário aplicado às docentes de Educação Física (duas), em 06. 03. 2018 que trabalham com todas as turmas da escola, sendo atuantes do 1º ao 5º Ano.

¹¹ *Idem.*

¹² *Idem.*

No Ensino Fundamental: Anos Iniciais, segundo a Base Nacional Comum Curricular para este nível de ensino o voleibol pode ser trabalhado do 3º ao 5º ano, uma vez que se delimita para estes anos: “Esportes de campo e taco; Esportes de rede/parede; e Esportes de invasão” (BRASIL, 2017, p. 225). Assim, o voleibol como esporte de rede deve ser iniciado a partir do 3º ano, mas como promover a iniciação a este esporte, em atendimento a matriz curricular, se no espaço escolar pretendido a tal ação não se tem uma quadra poliesportiva? De acordo com a bibliografia consultada e com as visitas a espaços escolares por conta dos estágios efetivados como componente curricular no curso de Educação Física, sugere-se estratégias pedagógicas para tal fim.

No espaço escolar aqui apresentado, encontraram-se limitações e potencialidades no tocante ao planejamento e execução das aulas de Educação Física: acerca da primeira, ressalta-se como fator mais latente, a ausência de uma quadra poliesportiva, no entanto, com uma ampla área de terreno a utilizar; acerca da segunda, destaca-se o atendimento à modernização da matriz curricular, a partir da publicação da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, e a existência de um aparato audiovisual satisfatório (data show, caixa de som, tv e microfone); relacionando tais fatores, constatou-se que para dar conta das disposições curriculares sem a existência de uma quadra poliesportiva, para o trabalho com um conteúdo como o voleibol, os docentes precisam lançar mão de uma série de estratégias de adaptação, daí que se instigou à produção de uma proposta pedagógica para a iniciação do voleibol no Ensino Fundamental I, em escolas públicas com tais características.

De acordo com a BNCC, o tema *Esporte* deve ser trabalhado no 2º bimestre, com três objetivos de conhecimento: Esportes de campo e taco; Esportes de rede/parede; e, Esportes de invasão. Desta forma, como acima mencionado, o voleibol deve ser iniciado no 3º ano; mediante as enunciadas limitações estruturais, sugeriu-se e executou-se para este ano escolar a proposta de ensino apresentada a seguir.

Tabela 1: Plano de ensino para o 3º ano / fundamental I – 2º bimestre.

2º Bimestre	Objetivos de conhecimento	Objetivos Específicos
<p>Unidade Temática II - Esportes</p>	<p>Esportes de campo e taco; Esportes de rede / parede; Esportes de invasão.</p>	<p>Apresentar os esportes como fator de recreação e preservação da saúde; Iniciar os alunos nas práticas esportivas mais conhecidas e de outras menos populares; Valorizar o desempenho individual e coletivo na criação de estratégias éticas e morais para superar os desafios nos esportes.</p>
Recursos Didáticos / Metodológicos	Habilidades à luz da BNCC	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Aula Expositiva; • Material Didático Fotocopiado; • vídeos, Iconografias (fotografias, pinturas, desenhos, etc.); • caixa de som, data show, notebook, cones, rede, balizas, cordas, bolas. 	<p>(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.</p> <p>(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).</p>	<p>A avaliação ocorrerá de maneira contínua e progressiva, abrangendo todos os momentos das aulas e os múltiplos aspectos de aprendizagem: Atitudes, comportamentos, compromisso com o trabalho, pontualidade, participação; O processo se constituirá de etapas importantes e interligadas a partir dos seguintes passos: será permanente, contínua e cumulativa.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Diante do Plano de Ensino sugerido para o 2º bimestre do ano de ensino citado, sugerimos a realização das atividades propostas e, por nós executadas, evidenciando-se assim, que práticas exitosas em Educação Física também são possíveis em escolas com distintas limitações estruturais, a saber:

2.1 Práticas exitosas de educação física no 3º ano do ensino fundamental

Com a turma do 3º ano, desenvolvemos a unidade temática Esportes, tendo como objetivos de conhecimento a execução de esportes de rede/parede, a partir da iniciação ao voleibol. Quanto aos objetivos de aprendizagem, traçamos as seguintes diretrizes: apresentar as regras e fundamentos do

voleibol, demonstrando as modalidades praticadas deste esporte, como profissional e como lazer; despertar os discentes para a importância da iniciativa individual e coletiva como forma buscar estratégias para a resolução de problemas; e, desenvolver a estrutura física e a habilidade motora.

Planejamos a organização para 3 aulas, com o tempo de 1h30 min cada. Enquanto recursos didáticos, utilizamos os materiais disponíveis na própria escola: quadro branco; pincel; data show; notebook, caixa de som, pendrive com vídeos; material apostilado (conteúdo e imagens); balizas, bolas médias de borracha e fio/corda.

Assim, descrevemos as atividades desenvolvidas nesta série inicial. Cada uma das 3 aulas foi dividida em 3 partes principais. Na aula 1, no 1º momento, iniciamos lembrando a diferença entre jogo e esporte, bem como suas manifestações: profissional e comunitário/lazer; posteriormente, indagamos os alunos e alunas aleatoriamente sobre o que conhecem sobre o voleibol, e como tiveram acesso a tais informações. Em seguida, entregamos um material apostilado com a história do voleibol, e traçamos um esquema didático no quadro com uma linha do tempo, sobre: surgimento, oficialização das regras; principais competições e as principais formas praticadas.

Na segunda parte, apresentamos imagens, exemplificando particularidades desse esporte: espaços de prática, movimentos e regras do voleibol; as imagens serão entregues uma de cada vez; a cada imagem entregue, os alunos foram escolhidos aleatoriamente para simular o movimento da imagem, comentando sobre a regra aplicada e o espaço que aparece na imagem. No 3º momento, formamos duplas escolhidas aleatoriamente, e solicitamos que simulassem os movimentos apresentados pelas professoras.

Na aula 2, inicialmente, utilizamos vários recursos audiovisuais: data show, notebook, caixa de som e pendrive com vídeo. Exibimos um vídeo com ilustrações animadas e comentários sobre a história, fundamentos e regras do

voleibol¹³. Neste momento, solicitamos aos discentes que anotassem informações sobre as posições, fundamentos e as regras apresentadas. Assim que finalizada a exibição do vídeo, realizamos perguntas a alguns alunos e alunas, escolhidos aleatoriamente sobre o que foi exibido.

Em continuidade, para o 2º momento da aula, no pátio central da escola, distribuimos duas balizas com espaçamento de três metros entre elas, sendo esticada uma corda anexada em uma e outra baliza, a uma altura de 1,5 m; em seguida, com o uso de giz marcamos as delimitações de uma hipotética quadra: 2,5 m x 6m. Após um aquecimento breve, solicitamos formação de duplas, ficando uma de cada lado, e assim, simulamos os fundamentos do vôlei: saque, recepção, levantamento, ataque e bloqueio.

No 3º momento, reunimos os alunos para divisão aleatória em equipes de 3 jogadores. Em seguida, explicamos que na aula seguinte serão realizadas partidas de mini vôlei, as quais foram consideradas como componente avaliativo.

Na aula 3, inicialmente, realizamos uma revisão das atividades executadas. Para isso, repassamos novamente as imagens utilizadas na primeira aula sobre o voleibol, simulando com a ajuda de alguns alunos escolhidos aleatoriamente cada um dos cinco fundamentos. Por fim, explicamos a dinâmica das partidas: disputas em set único de 15 pontos, numa quadra improvisada no pátio da escola, com as dimensões semelhantes às utilizadas na aula 2.

No 2º momento, por meio de sorteio, definimos os cruzamentos entre os trios; como não se trata de um torneio, cada equipe jogou duas partidas definidas por sorteio, não podendo repetir adversário. Após um breve aquecimento iniciamos as partidas. No 3º momento, como conclusão da avaliação contínua e progressiva, os alunos produziram um relatório/breve texto acerca dos fundamentos mais acessíveis e os de maior dificuldade em sua execução, com base na observação dos demais alunos, e de sua própria experiência nas partidas.

¹³ Como sugestão, recomendamos o vídeo *História, regras e fundamentos básicos do voleibol*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a5dL2qNnpME>. Acesso: 15 abr. 2021.

Considerações finais

Neste capítulo, tratamos acerca da elaboração e execução das aulas de Educação Física em uma realidade escolar com evidentes limitações estruturais. Ao mesmo tempo, procuramos evidenciar, a partir de um projeto de intervenção (SEVERINO, 2007), o quanto e como é possível aproveitar o fazer escolar cotidiano, as relações de sociabilidades presentes no diálogo entre: marcos legais (BNCC e Matriz Curricular Unificada) e a estrutura física e didática disponibilizada; os desafios, adaptações e potencialidades enxergadas na atuação de professores do componente curricular, Educação Física.

Desta forma, constatado como principal limitação a ausência de uma quadra poliesportiva no espaço escolar da EMEIF Laura dos Santos Ribeiro, nos inclinamos à produção de uma proposta pedagógica de intervenção que contemplasse a matriz curricular atual, no caso BNCC, e ainda dialogasse com as limitações encontradas na escola.

Os resultados foram amplamente favoráveis, exitosos, pois com a execução da proposta apresentada e executada notou-se um grande envolvimento dos alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais na temática *Esportes*, por meio das aulas teóricas e práticas de voleibol, som o recurso ao mini vôlei; sendo factível a melhoria destes no cumprimento das atividades teóricas e práticas encaminhadas, além de sensível mudança de postura quanto à organização e a disciplina escolar.

Referências

ABAETETUBA, Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular Unificada**. 2017.

AZANHA, José Maria Pires. A cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 67-68, 1991.

BETTI, Mauro *et al.* Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 105-15, dez., 2011.

BRASIL, Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3. ed. Brasília, 2017.

SANTOS, Andréia dos. **Planejamento de Ensino**: suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Papa Pio XII. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Lato Sensu em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

DISPOSITIVOS ALTERNATIVOS PARA ENSAIOS MECÂNICOS DE ESTRUTURAS E MATERIAIS: PRÁTICAS DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO IFPA-CAMPUS ABAETETUBA

DOI: [10.36599/itac-pee.0014](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0014)

José Guilherme Silva Melo¹⁴

Introdução

Os equipamentos destinados à análise do desempenho mecânico de materiais e de elementos estruturais são imprescindíveis nas práticas de ensino, pesquisa e inovação na área da engenharia. O desenvolvimento de dispositivos alternativos aos equipamentos clássicos para realização de ensaios mecânicos, como atividade associada ao ensino de disciplinas e à pesquisa na área de estruturas, pode figurar como uma opção válida para melhorar o entendimento sobre o comportamento dos materiais e dos elementos estruturais, quando submetidos a esforços mecânicos.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo evidenciar como a idealização, fabricação e testes de dispositivos alternativos para ensaios mecânicos de estruturas e materiais se constituem como práticas de aprendizagens significativas (AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2009/2016) junto a discentes em fase de estágio curricular dos cursos técnicos profissionalizantes de Edificações e Mecânica no âmbito do *Campus* Abaetetuba do Instituto Federal do Pará (IFPA), tendo em vista a perspectiva interdisciplinar de ensino (FAZENDA, 1996, 2001; SOARES, 2014).

Para a elaboração deste capítulo, utilizou-se os procedimentos bibliográficos¹⁵ e para a efetividade da prática de ensino exitosa em questão, considerou-se a Pesquisa-ação¹⁶ (THIOLLENT, 2000).

¹⁴ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus* Abaetetuba. Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jose.guilherme@ifpa.edu.br.

¹⁵ De acordo com Antonio Joaquim Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica compreende ao: “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.”

¹⁶ Michel Thiollent (2000, p. 14) denomina como um tipo de pesquisa com base empírica “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os

1. Considerações sobre a teoria de aprendizagem significativa segundo David Ausubel e práticas de interdisciplinaridade

Cotidianamente, testemunhamos discursos governamentais, institucionais, midiáticos e diversos dizeres outros enunciando a necessidade de mudanças na educação brasileira, principalmente a básica. São pronunciamentos que versam sobre o currículo, avaliação, e, em especial, metodologias que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem “com fins a uma formação mais crítica, construtiva, humana e emancipatória, ante aquela que, quase de forma unânime, resulta apenas em uma aprovação em uma universidade, por meio do Enem.” (SILVA; GARCIA, 2019, p. 162).

Nessa direção, entende-se que a *Teoria da Aprendizagem Significativa*, proposta por David Ausubel (2003) favorece uma formação tal qual descrita anteriormente por Silva e Garcia (2019), pois, facilita a aquisição de significado para o aprendiz, como algo não arbitrário, não literal, não meramente repetitivo, mecânico, sem sentido algum:

Independentemente de qual potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz é, simplesmente, a de memorizá-lo arbitrariamente e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado. (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Neste sentido, a aprendizagem significativa processa-se quando material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por estes assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade, conforme disserta Souza e Oliveira (2012).

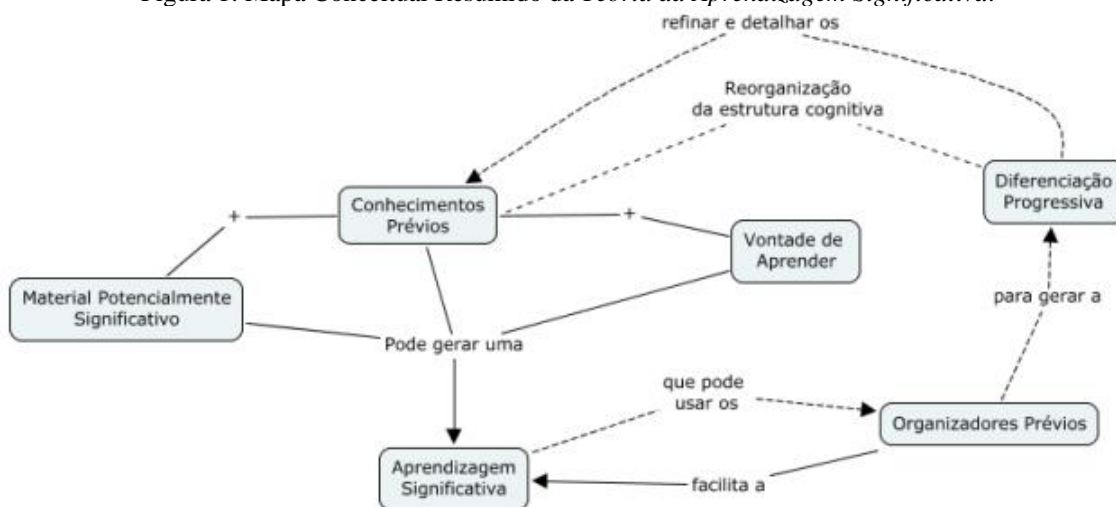
Entre os pressupostos da aprendizagem significativa é certo compreender que o aprendiz traz consigo uma gama de conhecimento prévio, construído ao longo de sua vida, e essa condição é um fator indispensável para efetivo processo de aprendizagem: “Se tivesse que reduzir toda a psicologia

pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo.” (AUSUBEL, 1978 apud MOREIRA, 2009/2016, p. 6). Em termos gerais, para Ausubel (2003, p. 71), a aprendizagem significativa:

[...] consiste no fato de que novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa de aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe [...] de forma não arbitrária e não literal, e que o produto desta interação ativa e integradora é o surgimento de um novo significado.

Figura 1: Mapa Conceitual Resumido da Teoria da Aprendizagem Significativa.



Fonte: Ferreira e Carvalho (2013, p. 8).

Estamos de acordo com as proposições da *Teoria da Aprendizagem Significativa*. Pois, considerar o conhecimento prévio do discente de *Resistência dos Materiais* faz toda a diferença para a dinâmica da disciplina. A título de exemplo, iniciamos a abordagem levando o aprendiz de Edificações e Mecânica à reflexão de casos cotidianos: “Você já ouviu falar em acidentes causados pela ruptura de alguma estrutura? Ou melhor, você deve ter se perguntado: por quê?”. A partir de exemplos corriqueiros apresentados pelos discentes, o professor explica que a resposta para os questionamentos apresentados está no conhecimento da física e da mecânica aplicado na Engenharia, denominada como *Resistência dos materiais*.¹⁷

¹⁷ De acordo com Russell Charles Hibbeler (2010), a *Resistência dos materiais* estuda as relações entre as cargas externas aplicadas a um corpo deformável e a intensidade das forças internas que agem no interior

No caso da prática desenvolvida a partir da execução do projeto de pesquisa no Instituto Federal do Pará, *Campus Abaetetuba*, evidenciou-se uma aprendizagem mais real às condições vivenciadas pelos aprendizes. Na mesma medida, entende-se que, outro aspecto positivo para a efetivação de um processo de aprendizagem mais significativo é a prática da *Interdisciplinaridade*.

Quando o professor compreende que determinadas práticas e saberes estão integradas a diversas disciplinas e busca parcerias para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, certamente que se mostra como aspecto positivo para todos os sujeitos envolvidos. Segundo Ivani Fazenda (2001), citado por Sandro Soares (2014, p. 39), a interdisciplinaridade,

É a interação de duas ou mais disciplinas, podendo essa interação implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, numa integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, dentre outras [...], a interdisciplinaridade transforma uma organização curricular fragmentada, reprodutora de posições desiguais para saberes de igual importância, em propostas e projetos pedagógicos que ultrapassam as fronteiras tradicionais entre a formação científica e a tecnológica.

No caso dos cursos de Edificações e Mecânica, o estudo e conhecimento da resistência dos materiais é essencialmente imprescindível, pois, constitui-se como pré-requisito para diferentes tipos de estrutura (estruturas de concreto armado, estruturas em aço, em madeira, alvenaria estrutural, etc.), por conseguinte, tende a requerer uma atenção ao processo de ensino de maneira interdisciplinar.

Neste sentido, a experiência considerada exitosa e abordada neste capítulo obteve alcances satisfatórios em virtude à prática da interdisciplinaridade, por meio da integração de disciplinas do ensino médio regular como *Física* e *Matemática*, integrada às disciplinas técnicas dos

do corpo. Esse assunto também envolve o cálculo das deformações do corpo e proporciona o estudo de sua estabilidade quando sujeito a forças externas.

cursos profissionalizantes em questão, tais como *Resistência dos Materiais*, *Estruturas de Concreto Armado*, e, *Estabilidade das Construções*.

2. Dispositivos para ensaios mecânicos de materiais: práticas significativas e interdisciplinares no IFPA Campus Abaetetuba

A prática interdisciplinar em questão ocorreu mediante o planejamento e execução do projeto de pesquisa “Desenvolvimento de dispositivos alternativos para ensaios mecânicos de estruturas e materiais”, visando a participação de discentes no período do estágio curricular obrigatório para os cursos técnicos profissionalizantes de Edificações e Mecânica. O primeiro curso, ofertado nas modalidades Integrado e Subsequente ao Ensino Médio; o segundo, na modalidade Integrado. Sendo assim, agregando o caráter interdisciplinar (FAZENDA, 1996), uma vez que engloba as disciplinas técnicas mencionadas anteriormente, disponíveis em ambos os cursos.

O projeto foi elaborado considerando como principal objetivo: desenvolver atividades práticas educacionais, com aplicação do conhecimento trabalhado nas disciplinas teóricas ligadas ao tema do projeto, numa visão integradora e interdisciplinar; e, como objetivos específicos: desenvolver projetos, fabricar protótipos e testar dispositivos para ensaios mecânicos de materiais (BEER; JOHNSTON, 2011; HIBBELER, 2010).

Assim, planejou-se o desenvolvimento desses dispositivos com a intenção de empregá-los em processos alternativos de investigação do desempenho estrutural de elementos estruturais e materiais, em práticas de pesquisas enquanto princípios educativos, envolvendo os discentes em fase estágio.

O estágio curricular é importante fase para a formação dos futuros profissionais técnicos. Tanto o *Projeto Pedagógico* (PPC) do curso de Edificações (IFPA, 2017a, p. 69) quanto o PPC do curso de Mecânica (IFPA, 2017b) preveem o estágio enquanto possibilidade da junção entre teoria e prática: “contextualizando o conhecimento, desenvolvendo habilidades e valores, visando significativamente à experiência profissional e tem como

objetivo proporcionar ao discente, vivência em situações de práticas profissionais” (IFPA, 2017b, p. 79).

Compreende-se, então, que durante o estágio, o discente deve ser levado a executar práticas que possibilitem aprendizagens significativas (AUSUBEL, 2003) considerando a realidade da sua atuação futura no mundo do trabalho enquanto profissionais de Edificações e Mecânica.

Desta feita, o projeto de pesquisa “Desenvolvimento de dispositivos alternativos para ensaios mecânicos de estruturas e materiais” oportuniza aos discentes dos cursos já mencionados à prática de construção e testagens de dispositivos para aplicação de esforços em elementos estruturais ou corpos de prova de materiais, assim como, na idealização e produção de dispositivos para medições de esforços, deslocamentos e deformações dos elementos estruturas, tudo a partir de materiais disponíveis no Laboratório de Materiais do IFPA – *Campus* Abaetetuba. O projeto está em funcionamento desde o ano 2019 até o presente momento [2021].

Considerando que a execução do projeto satisfaz a potencial relevância para a área de *Resistência dos materiais*, e, por conseguinte, trata-se de invento destinado a processo de pedido de patente; neste capítulo, descrevemos o detalhamento e funcionamento de modo amplamente superficial, em virtude ao fato mencionado, o registro de patente.

Neste sentido, está sendo desenvolvido um dispositivo de tracionamento para barras metálicas de seção circular. Foram realizados ensaios de tração em diversas barras de aço, onde as mesmas foram alongadas até a ruptura. O processo de alongamento ocorreu de forma gradual, sendo possível medir os valores dos alongamentos e determinar a progressão das deformações nas barras.

As barras metálicas puderam ser posicionadas e ter suas extremidades presas por garras desenvolvidas no próprio projeto, porém, outros dispositivos de fixação de barras existentes no mercado foram utilizados de forma satisfatória. Com a evolução dos testes e no aprimoramento do dispositivo de tracionamento para barras metálicas de seção circular está previsto a utilização de células de carga, para determinar as tensões correspondentes a

cada deformação verificada. As figuras de 2 a 7 evidenciam algumas das práticas aqui descritas:

Figura 2: Dispositivo para alongamento de barras.



Fonte: o autor (2019).

Figura 3: Garra de fixação de barras.



Fonte: o autor (2019).

Figura 4: Ensaio de barra de aço CA 50. Figura 5: Barra rompida no ensaio de tração.



Fonte: o autor (2019).



Fonte: o autor (2019).

Figura 6: Barra rompida no ensaio de tração.



Fonte: o autor (2019).

Figura 7: Verificação de alongamento da barra.



Fonte: o autor (2019).

Desta forma, o desenvolvimento do dispositivo ancorado numa perspectiva interdisciplinar e com base na *Teoria da Aprendizagem Significativa*, propõe a utilização do mesmo em aulas de *Resistência dos Materiais* e demais componentes curriculares dos cursos mencionados, favorecendo a sua aprendizagem, pelo fato do material desenvolvido facilitar a compreensão e reduzir o tempo necessário para resoluções de problemas e exercícios propostos pelas disciplinas integradas à prática.

Considerações finais

Compreender a resistência dos materiais como a base que proporciona a escolha dos “sistemas estruturais, dos materiais de construção, proporções e dimensões dos elementos de uma dada estrutura, que possam cumprir suas finalidades dentro de uma margem de segurança, com confiabilidade e durabilidade” (DROPPA JR, 2017, *On-line*), tal como destacado neste capítulo, é relevante para os cursos técnicos profissionalizantes em Edificações e Mecânica.

No entanto, para além dessa aplicação conceitual, o processo de ensino referente à resistência dos materiais deve ser associado ao cotidiano dos discentes de tais cursos, principalmente, daqueles que estão às portas do mundo do trabalho, neste caso, os alunos que estão em fase de estágio curricular.

Por tal motivo, para incentivar uma aprendizagem significativa, planejou-se e executou-se práticas integradoras por meio do desenvolvimento de dispositivos alternativos para ensaios mecânicos de estruturas e materiais nos citados cursos. Assim, pode-se considerar que tal experiência exemplifica a importância da articulação de atividades interdisciplinares para que a aprendizagem se cumpra enquanto significativa para os discentes do Instituto Federal do Pará (IFPA).

Referências

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução Lígia Teopisto. Portugal: Editora Plátano, 2003.

BEER, Ferdinand Pierre; JOHNSTON, E. Russell. **Resistência dos materiais**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2011.

DROPPA JR, Alonso. A importância do estudo da Resistência dos Materiais. **Blog do curso Engenharia Civil do Centro Universitário Toledo Prudente**. Disponível em: <https://bit.ly/30yirkV>. Acesso em: 07 mar. 2021.

FAZENDA, Ivani et al. (org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FAZENDA, Ivani et al. (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Monique Ianne Jordão; CARVALHO, Carlos Vitor de Alencar. Um Material Potencialmente Significativo para o Ensino de Tensões Normais na disciplina de Resistência dos Materiais dos cursos de Engenharia. **EDUTECH - Revista Científica Digital da FAETEC**, v. 1, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3bum9T5>. Acesso em: 07 mar. 2021.

HIBBELER, Russell Charles. **Resistência dos materiais**. 7. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**. Abaetetuba/PA, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio**. Abaetetuba/PA, 2017b.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa**: Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2009/2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jonas Cegelka da; GARCIA, Isabel Krey. O ensino da dilatação térmica com vistas à aprendizagem significativa. **Revista Vivências**, Erechim, v. 15, n. 29, jul./dez., 2019.

SOARES, Sandro Stanley. **Ensino integrado**: uma experiência de interdisciplinaridade no curso técnico em edificações integrado ao ensino médio. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2014.

SOUZA, Sérgio Augusto de. **Ensaio mecânicos de materiais metálicos**: fundamentos teóricos e práticos. 5. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1982.

SOUZA, Romildo José de; OLIVEIRA, Paulo Jorge de. Aprendizagem Significativa: uma experiência com trabalhos de conclusão de curso. *In*: VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI), 2012, Palmas. **Anais [...]**, 2012, p. 1-14.

ENSAIOS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO: UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ-CAMPUS ABAETETUBA

DOI: [10.36599/itac-pee.0015](https://doi.org/10.36599/itac-pee.0015)

Maria Rosilene Maués Gomes¹

Introdução

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem se constituído como um instrumento de natureza reguladora da aprendizagem dos estudantes. Dependendo da concepção do professor, ela pode ser um instrumento de dominação, de poder e até mesmo uma arma capaz de punir e levá-los à reprovação; como também pode ser um instrumento de emancipação, de formação para a cidadania e de conquista da autonomia. Neste ensaio, objetivamos socializar a experiência da autoavaliação da aprendizagem, realizada junto aos alunos de três turmas do Instituto Federal do Pará, *Campus* Abaetetuba, sendo uma de curso técnico em Edificações, de forma integrado ao ensino médio, na disciplina “Introdução à Metodologia Científica”. Outro de curso técnico em segurança do trabalho, de forma subsequente, na disciplina “Pesquisa em Segurança do Trabalho”. E o terceiro, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na disciplina “Função Social da Escola”.

Ressaltamos, como contextualização, que a autoavaliação é uma oportunidade que o aluno tem de refletir sobre suas potencialidades e necessidades, na condição de estudantes. Quando os educandos se autoavaliam, eles participam da avaliação com um olhar voltado ao percurso formativo em vista de sua emancipação. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa, conforme Chizzotti (2010). Para coletar os dados utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada concedida

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *Campus* Abaetetuba. Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: rosileneifabaetetuba@gmail.com.

por sete alunos, sendo um do curso Técnico Integrado em Edificações; um do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho e cinco do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os entrevistados foram identificados pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F e G) respectivamente. Os resultados evidenciaram que a autoavaliação constitui-se como caminho para a autonomia e a emancipação dos estudantes, a fim de tornarem-se partícipes de sua aprendizagem.

1. As concepções de avaliação da aprendizagem

Nesta seção, tomamos por base os estudos de Luckesi (2011) e Teixeira e Nunes (2008), com o objetivo de compreendermos as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem. Contudo, antes de partirmos para compreensões mais acadêmicas, é mister lembrar que a avaliação é um termo presente em nosso dia-a-dia. Estamos constantemente avaliando as pessoas, os objetos, as relações, as ações uns dos outros, portanto, mesmo sem perceber, cada ser humano realiza avaliação. Porém, quando a avaliação se volta para o contexto escolar, se faz necessário uma compreensão desta, para além do senso comum.

Luckesi (2011, p. 264) conceitua avaliação da aprendizagem como “[...] uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão.”. Para este autor, a avaliação atribui qualidade àquilo que o aluno produz, dando-lhe possibilidade, a partir da análise do que foi produzido, para tomar uma decisão. Essa tomada de decisão se dá, segundo Luckesi (2011), sob duas condições prévias. A primeira se refere a uma disposição psicológica de acolhimento e de escuta da realidade sem alterá-la, com intenção de atender a benefícios externos. Ou seja, o primeiro passo na busca de melhor resultado possível é compreender a realidade tal qual ela se apresenta, para, à luz dela, encontrar caminhos, a fim de solucionar os problemas que possam ser verificados.

Contudo, ressalta o autor supracitado, que é muito comum olharmos um objeto de investigação com visão preconceituosa, construindo um juízo de valor, que na maioria das vezes exclui ao invés de acolher. Quando transpomos esse

pensamento para a avaliação da aprendizagem, percebemos que, sem um ato acolhedor, a tendência é praticar a exclusão do educando. Segundo Luckesi (2011, p. 270),

Para que os atos educativos se efetivem, o educando, como ponto de partida, necessita de acolhimento do educador, não de seu julgamento. O ato de acolher é um ato amoroso que primeiro inclui para depois (e somente depois) verificar as possibilidades do que fazer. Dispor-se a acolher a realidade significa que há um desejo de buscar solução para os impasses, e não simplesmente constatá-los.

Atitudes dessa natureza precisam ser exercitadas para serem aprendidas. Esse acolhimento lhe possibilita um olhar para a realidade concreta em que se deu o ato avaliativo mediante uma reflexão do próprio ato pedagógico do professor, de investigar as possíveis falhas, os aspectos que deixaram de ser enfatizados e as possibilidades de avanços.

A segunda condição é basear-se em uma teoria que dê sustentabilidade para a tomada de decisão, objetivando a busca de soluções novas e adequadas para o sucesso das ações educativas. Ressalta Luckesi (2011) que nenhum ato humano se dá num vazio, ou seja, mesmo que de forma inconsciente, nossas ações se realizam com base em uma teoria. Partindo dessa premissa, o autor ressalta que “[...] o ato de avaliar a aprendizagem só fará sentido se compreendido e realizado segundo um corpo teórico, o qual a nosso ver deve ser consciente, ainda que, em muitos casos, a prática se efetive de modo automático, inconsciente.” (LUCKESI, 2011, p. 272).

No decorrer de nossa trajetória educacional, seja como aluno, seja como educador, é muito comum a compreensão da avaliação como instrumento temeroso, compensatório, como uma arma ou uma “carta na manga” da qual o professor se vale para oprimir o aluno por algum ato ou comportamento inesperado, indesejado dentro daquilo que o professor espera de cada estudante. Certamente, qualquer que seja a compreensão de avaliação utilizada pelo professor para realizar o ato de avaliar, essa não se deu em um vazio, ela é resultado de algum arcabouço teórico que outrora serviu de base para sua tomada de decisão no ato avaliativo.

A avaliação da aprendizagem exige de nós uma tomada de decisão séria e consciente sobre o tipo de projeto de educação que defendemos. Para tanto, se faz necessário definir o arcabouço teórico que orientará nosso ato avaliativo, seja ele qual for. Como já mencionamos, a avaliação é um ato que se realiza tendo como pano de fundo uma concepção teórica – consciente ou não. Estudos de Teixeira e Nunes (2008) fazem uma abordagem dos principais enfoques que historicamente permearam e ainda permeiam a prática de avaliar, quais sejam: a avaliação diagnóstica, a somativa, a formativa e a mediadora.

Podemos dizer, com base em Teixeira e Nunes (2008, p. 107), que a avaliação diagnóstica “[...] é um instrumento do nível de conhecimento que o aluno possui, que visa detectar a presença ou a ausência do conhecimento do mesmo.”. É um tipo de avaliação que valoriza o conhecimento dos alunos em sua singularidade e experiências, ou seja, a bagagem cultural que eles trazem de sua realidade. Ressaltam, os autores, que a avaliação diagnóstica possui dois objetivos ou exigências: busca identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem e prepará-los para a ampliação do nível de conhecimento.

Outro enfoque considerado por Teixeira e Nunes (2008, p 109) se refere à avaliação formativa, a qual “[...] tem como preocupação central coletar dados para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem”. É um tipo de avaliação que considera os limites e as potencialidades. Limites, porque exige que o professor se detenha aos fins que deseja alcançar; potencialidades, pela necessidade de compreender, estruturar e fundamentar os meios com coerência quando a realidade se apresenta complexa. A avaliação formativa não se preocupa apenas com o momento do ato avaliativo, mas se prolonga o quanto for necessário para que o aluno continue a aprender de forma contínua, a fim de que a aprendizagem seja significativa.

Um terceiro enfoque abordado por Teixeira e Nunes (2008) diz respeito à avaliação mediadora, ela se assemelha em princípios e fundamentos à avaliação formativa. Mas seu principal enfoque é “[...] mediar e intervir de modo que ajude o aluno a progredir e superar suas dificuldades. Introduce a problemática do erro em uma perspectiva dialógica e construtiva”

(TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 111). É um tipo de avaliação que questiona e reflete sobre o paradigma positivista da avaliação. Valoriza a investigação e oferece caminhos possíveis para o aluno prosseguir porque não se prende a um modelo preestabelecido, valoriza os ritmos diferenciados de aprender de cada aluno, o que exige do educador processos dinâmicos de realizar a avaliação.

O quarto e último enfoque tratado nos estudos de Teixeira e Nunes é a avaliação somativa. Este tipo de avaliação, segundo os autores, é conhecido como “[...] classificatória, cujo principal objetivo é determinar o grau de conhecimento do aluno. Tem como propósito classificar os alunos ao final do período. Não leva em conta as subjetividades e discrimina os modos diferentes de se perceber a aprendizagem.” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 112).

Esse tipo de avaliação reproduz a estrutura da classe dominante, uma vez que privilegia ou premia apenas os mais aplicados, não acolhe a realidade para em seguida intervir sobre ela, visando à aprendizagem dos alunos. A avaliação nessa perspectiva classifica os alunos em capazes e incapazes, uma vez que apenas mede, julga e controla sem intervir. Defendemos que a avaliação não se reduz à constatação, ao controle à medição. A avaliação deve objetivar a aprendizagem do educando considerando suas diferentes formas de aprender e de demonstrar suas fragilidades e potencialidades para, a partir de então, o professor tomar decisões que interfiram de forma positiva na aprendizagem dos alunos.

As reflexões produzidas nesta primeira seção objetivaram trazer uma compreensão bem sucinta do que é avaliar e de como a avaliação tem sido entendida. As contribuições aqui apresentadas nos ajudam a vislumbrar a necessidade daquelas duas condições prévias abordadas por Luckesi (2011), ou seja, o acolhimento da realidade e a definição de uma teoria que dê base para o professor desenvolver o ato avaliativo. Os diferentes enfoques apresentados por Teixeira e Nunes (2008) intencionaram nos orientar para o tipo de avaliação que temos defendidos em nossas práticas ou os quais pretendemos defender como educadores. Na próxima seção, trataremos da importância da autoavaliação como componente do processo avaliativo.

2. A autoavaliação da aprendizagem à luz do pensamento freireano

A prática da autoavaliação não é comum em nossas instituições educacionais, especialmente no que se refere à aprendizagem dos alunos. Se nos disponibilizássemos a realizar uma pesquisa com o intuito de obter informações sobre quais escolas praticam a autoavaliação, ao realizar a avaliação da aprendizagem, talvez o resultado não fosse satisfatório. Isso porque, historicamente, nosso sistema educacional foi vítima de uma educação verticalizada, na qual o professor é o que sabe, o aluno o que não sabe; o professor o que ensina, o aluno o que aprende; o professor o que avalia e o aluno, o que é avaliado. (FREIRE, 2005). O fato é que o poder de avaliar sempre esteve sob controle dos professores.

Freire (1996, p. 64), ao refletir sobre o dever que temos com a dignidade e a autonomia do educando, ressalta que “[...] o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.”. Permitir que o educando participe do ato avaliativo é dar oportunidade a ele de dizer a sua palavra. É dar-lhe a oportunidade de refletir sobre a construção da sua aprendizagem, sobre seus avanços e recuos, sobre suas potencialidades e limitações. Nossa compreensão é que, ao realizarmos a autoavaliação, estamos oportunizando ao educando participar do processo avaliativo, de olhar todo seu percurso formativo, abrindo portas para sua emancipação, estamos inventando uma forma de participação preconizada por Freire (1996).

Mas essa não é uma mudança fácil de realizar no contexto de nossas instituições educacionais quando temos, como afirma Albuquerque (2013, p. 90), “[...] uma escola autoritária, legitimada por relações sociais e culturais hegemonicamente conservadoras, seletivas, classificatórias e opressoras.”. Escolas com esse perfil são incapazes de envolver o educando no processo porque consideram os estudantes como desonestos e que não expressam a realidade ao realizarem a autoavaliação. E assim, para dizer que estamos avançando no processo com o desejo de democratizar a avaliação da aprendizagem, realizamos mudanças em aspectos como as formas de

mensuração, a forma de atribuir notas, o calendário de provas etc. Tudo para dizer que democratizamos a avaliação. Ledo engano, a democratização da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa requer, segundo Freire (1996), uma mudança radical em toda a escola, nas práticas que nela se realizam, no currículo, nas concepções de gestão, de participação, de autonomia, de conceito de qualidade do ensino, do tipo de serviço que a escola oferece etc.

Não é suficiente mudar a estrutura da avaliação sem uma leitura crítico-reflexiva da importância da participação do aluno no processo avaliativo, do respeito à sua autonomia e à sua dignidade. Freire (1996) ressalta que não podemos falar em respeito e autonomia se continuarmos com nossa postura arrogante, discriminatória, irônica e insensível. Carecemos de humildade no trato com o ensino-aprendizagem do educando, necessitamos nos despir da “educação bancária”, verticalizada da qual é vítima nosso sistema educacional. Somente quando alcançarmos um nível de humildade que nos possibilite a escuta do educando podemos dizer que estamos caminhando para sua participação no processo ensino-aprendizagem.

É necessário passar de um discurso autoritário, antidemocrático, para uma prática de participação. Urge ainda que a educação de qualidade que tanto almejamos se transforme em um direito básico fundamental de todos os sujeitos e não de uns poucos privilegiados. Nessa perspectiva, afirma Albuquerque (2013, p. 91):

Há necessidade de transformar ‘a face perversa da avaliação’, que exclui, seleciona, discrimina, fere a autonomia, e convocar os (as) educadores (as) a colocar a avaliação a serviço do êxito dos alunos, da construção de aprendizagens significativas, reconstruindo suas práticas pedagógicas nessa direção. Passar de uma direção unidirecional da avaliação para uma visão multidimensional e colaborativa. A interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem e o diálogo crítico, valorizando-se os saberes de experiências feitas e os conteúdos curriculares, será o eixo básico para a construção de uma nova cultura da avaliação escolar.

Esse é ainda um grande desafio, porém somos convidados a nos permitir fazer a experiência. Na seção a seguir, socializaremos a experiência

que temos desenvolvido no Instituto Federal do Pará, *Campus* Abaetetuba. Vamos perceber, nas contribuições dos alunos, por meio das entrevistas, avanços e limites ao analisar a experiência, questões que avaliamos como passíveis de compreensão considerando a face perversa que a avaliação, historicamente, experimenta em nosso sistema educacional.

3. A autoavaliação da aprendizagem no IFPA *Campus* Abaetetuba: referência para uma nova prática de avaliação da aprendizagem

Nesta seção, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com 07 (sete) alunos, sendo 01 (um) do curso Técnico Integrado em Edificações, 01 (um) do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho e 05 (cinco) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas². Todos os entrevistados responderam às 05 (cinco) questões propostas no roteiro de entrevistas semiestruturadas. Os entrevistados foram identificados pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F e G).

Nos estudos de Albuquerque (2013, p. 92), a autora faz referência à etimologia da palavra autonomia revelando que se trata de uma palavra de origem grega, “[...] composta pelo adjetivo pronominal ‘autos’, que significa ‘o mesmo’, ‘ele mesmo’ e ‘por si mesmo’, e pelo substantivo nomos, com o significado de ‘compartilhar’, ‘instituição’, ‘lei’, ‘norma’, ‘convenção’ ou ‘uso’”. Ou seja, podemos compreender, a partir da etimologia, que estamos tratando da capacidade que cada sujeito possui de se autoperceber, se autoavaliar, se autor refletir e se autoposicionar nas decisões que envolvem sua vida e, então, compartilhá-la com os demais sujeitos. No entendimento dos alunos sobre o significado de autoavaliação, eles a conceituam como sendo “[...] um meio do aluno analisar seu desempenho próprio e assim notar as falhas que vem acontecendo para que possa melhorar” (ENTREVISTADO A); “[...] é um espaço para reflexão, onde o aluno analisará alguns aspectos da sua própria conduta que, por vezes, passam batidos.” (ENTREVISTADO F).

² Ressaltamos que as entrevistas ocorreram no ano de 2016 no IFPA *Campus* Abaetetuba. Contudo, esse é uma prática permanente de nosso fazer pedagógico.

Na resposta do entrevistado A, o discente deixa claro que a autoavaliação possibilita analisar seu desempenho, verificar suas falhas e buscar avançar. Vejamos que é um percurso necessário. É importante percebermos a necessidade desse percurso que o estudante realiza ao demonstrar consciência das vantagens que a autoavaliação proporciona. A avaliação, nessa perspectiva, contribui para a formação integral do educando na medida em que ele próprio é capaz de percorrer por todo o processo, analisar pontos positivos e negativos de seu desempenho e dizer onde deixou a desejar e o que é possível fazer para avançar. Segundo Freire (1996, p. 93), “[...] o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações.”. A liberdade permite ao aluno decidir sobre seus atos, e aqui não estamos nos referindo a uma liberdade desmedida, sem rigor, sem orientação, sem autoridade, mas à liberdade no sentido freireano, como uma liberdade firmada com a autoridade, em que o respeito mútuo concorre para práticas favoráveis ao crescimento do educando.

O entrevistado F, ao conceituar a autoavaliação, a compreende como espaço de reflexão de si mesmo. Espaço de reconhecer-se como ser inacabado, incompleto, inconcluso que, como tal, cometeu equívocos que passaram despercebidos no decorrer do processo. O que não o exclui, mas que, ao refletir, vê-se no dever de melhorar, de corrigir as falhas. Essa é uma atitude de quem reconhece suas limitações, percebe a avaliação da aprendizagem como um processo amplo que envolve não somente o domínio dos conteúdos, mas também os demais aspectos da vida cidadã. Ou seja, o aluno, ao se autoavaliar evidencia aspectos que não estão descritos no currículo oficial, mas que são importantes para seu desenvolvimento integral e os trazem à tona no momento que tem a oportunidade de autoavaliar-se.

Ao questionar os estudantes a respeito dos pontos positivos da prática da autoavaliação, a entrevistada E ressalta que “[...] um dos pontos positivos da autoavaliação é a mudança de comportamento, que esta proporciona por permitir que você analise o que deixou a desejar e busque a mudança através de suas ações.”. A discente reconhece os benefícios que a autoavaliação

produz, a partir do momento que lhe é permitido refletir sobre a sua aprendizagem.

Hoffmann (2005, p. 90) ressalta que “[...] um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas.”. Contudo, praticar a autoavaliação não se constitui tarefa fácil, quando iniciamos esse processo no início de nossa docência, após nos apropriarmos das leituras freireanas e de outros autores de base crítico-libertadora que nos deram suporte para compreender a importância da participação do aluno no processo avaliativo, percebemos que alguns não queriam se permitir ao processo. Nesse sentido, não se sentiam com autonomia suficiente para atribuir-se nota, outros indagavam quanto já haviam obtido na somatória dos trabalhos que compunham a média daquele bimestre, a fim de se atribuir uma pontuação que não os deixasse com nota abaixo da média geral. Tem sido muito trabalhoso desconstruir essas ideias de autoavaliação, especialmente a ideia de que é a nota que define a aprendizagem.

O entrevistado G, ao descrever os pontos negativos da autoavaliação, ressalta que “[...] muitos alunos não refletem sobre seus próprios pontos negativos, possuem dificuldades em se autocriticar, e terminam se dando notas que não lhes convém.”. Ainda existem alunos que agem dessa forma. Contudo, sempre que realizamos esse processo em uma turma, ressaltamos em que se constitui a autoavaliação e como ela pode contribuir para o foco na aprendizagem e na autonomia do aluno e não da nota.

Segundo Albuquerque (2013, p. 97), “[...] a autoavaliação é um caminho para a autonomia da escola, dos professores, e das professoras com seus educandos e suas educandas.”. Mas, esta não é uma mudança fácil de se realizar no contexto de nossas escolas como bem afirma a autora citada, ao dizer que escolas autoritárias, legitimadas por relações sociais e culturais hegemonicamente conservadoras, seletivas, classificatórias e opressoras dificilmente permitem a participação dos alunos nos processos avaliativos de suas aprendizagens.

Quando perguntamos aos discentes o que achavam de inserir a autoavaliação da aprendizagem no currículo da instituição, já que esta prática ainda não é realizada por todos os professores, eles assim se posicionaram:

Seria muito bom, mas o ideal seria se se aplicasse aos docentes também, não só aos discentes. (ENTREVISTADO B).

Ótimo, pois se tivéssemos autoavaliação em todas as disciplinas melhoraria as aulas e os impasses entre professores e alunos seriam resolvidos. (ENTREVISTADO D).

Seria muito bom porque alguns professores avaliam o que veem e não buscam a raiz da análise, o porquê. As vezes os alunos têm justificativas para faltar a uma aula, não apresentar um trabalho, ele pode ter respostas em relação ao relacionamento com os colegas e professores e a falta da autoavaliação não consegue enxergar essas limitações. (ENTREVISTADO C).

A fala do entrevistado B é muito importante, porque considera o envolvimento também dos professores na autoavaliação como possibilidade de superação da avaliação verticalizada. Para Freire (2005, p. 78), “[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição educador-educando.”. O entrevistado D considera que se a autoavaliação compor o currículo institucional, se resolverão impasses entre professores e alunos. O entrevistado C, por sua vez, evidencia os benefícios que a autoavaliação oferece e demonstra quão necessária para que o educador exercite o bom senso ao se deparar com uma situação que a autoavaliação resolveria e a ausência dela impede de ser solucionada.

Do ponto de vista dos estudantes que vivenciaram a autoavaliação, como parte integrante da avaliação da aprendizagem nos componentes curriculares indicados no início deste estudo, há necessidade de torná-la um imperativo em todas as disciplinas e que envolva não somente aos estudantes, mas também aos docentes. Nessa perspectiva, Albuquerque (2013) ressalta a necessidade de transformar a face perversa da avaliação, excludente, seletiva, discriminadora que fere a autonomia dos educandos e convocar os professores a reconstruírem suas práticas pedagógicas e utilizarem a avaliação em prol do êxito dos estudantes.

Freire (1996, p. 113) ressalta que “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, as vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.”. E falar com ele envolve diálogo e participação do educando, falar com ele e não para ele. É necessário passar de um discurso autoritário, antidemocrático para uma prática de participação. É necessária ainda que a educação de qualidade que tanto almejamos se transforme em um direito básico fundamental de todos os sujeitos e não de uns poucos privilegiados. Defendemos que a autoavaliação se constitui como resistência aos métodos silenciadores que historicamente a avaliação da aprendizagem se prestou.

Considerações finais

A pesquisa nos possibilitou perceber que a autoavaliação é um dos caminhos para a autonomia e a emancipação dos sujeitos do processo educacional. Por meio dela, os estudantes tornam-se partícipes de sua aprendizagem, outrora realizada apenas pelos professores, de forma vertical.

Vimos também que, em razão dos históricos processos de avaliação da aprendizagem de forma verticalizada, nos quais apenas o professor detém o poder de avaliar, alguns alunos expõem os pontos negativos da autoavaliação. Destacam, nesse sentido, alguns colegas podem realizar o processo autoavaliativo de forma tendenciosa, conforme seus interesses e não com foco na aprendizagem. Contudo, quando questionados sobre os pontos positivos, os entrevistados ressaltam a relevância da autoavaliação para a aprendizagem em todos os aspectos da formação do educando.

É mister destacar que os alunos foram enfáticos em afirmar que a autoavaliação precisa compor o currículo da instituição. Eles conseguem ver, nessa experiência, possibilidades de estreitar o diálogo entre professores e alunos, bem como de que a avaliação seja compreendida de forma ampla, envolvendo todas as suas nuances, e seja capaz de sensibilizar os professores para realidades educacionais dos educandos que a ausência da autoavaliação não consegue alcançar.

Referências

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. **Paulo Freire: ontem e hoje: textos e contextos**. Recife: Prazer de ler, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Josele. NUNES Liliane. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alana Araujo dos Santos: Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas (2007 e 2009, respectivamente), Mestra em Botânica (2010) e Doutora em Botânica (2017), pelo Programa de Pós-Graduação em Botânica, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia. Como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Teixeira de Freitas, Bahia, desenvolve projetos de ensino com o Ensino Médio e Superior, realiza pesquisa na Área de Taxonomia e Sistemática de Algas de ecossistemas de água doce e marinho e participa de Grupos de Pesquisa nesta área do conhecimento. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3535325553286070>.

Alcinéia Farias Rodrigues: Licenciada em História pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2018). Pós-graduada Lato sensu em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em História da Amazônia e Cultura Afro-indígena (FAM, 2020). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2550029393384256>.

Alda Maria Oliveira Rodrigues: Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR, 2021). Pós-graduada Lato sensu em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em Educação Física Escolar e Atividade Física Adaptada pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2020). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4411608300235803>.

Aldenice de Jesus Cardoso de Almeida: Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT, 2018-atual). Pós-graduada Lato sensu em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2012). Licenciada em Letras com Habilitação em Português e Inglês pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME, 2010). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (GEPEPT, 2019), cadastrado no diretório do CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6013275737095162>.

Alexandra Bomfim de Oliveira: Licenciada em Ciências Biológicas (2007) e Mestre em Sistemas Aquáticos Tropicais (Área CAPES: Ecologia) (2010) pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia. Docente de Ensino Básico Técnico Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano campus Teixeira de Freitas. Pesquisadora do GEDISEX (Grupo de Pesquisas e Práticas em Gênero, Diversidade e Sexualidade) atuando na linha de pesquisa Sexualidade e Adolescência. Integrante e pesquisadora do NEABI (Núcleo de Estudo Afrobrasileiro e Indígena) do Instituto Federal Baiano campus Teixeira de Freitas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2796159535209830>.

Anderlei Carneiro Vilhena: Licenciando em Letras: Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2015-atual). Desenvolveu atividades voluntárias de cunho pedagógico na Escola Estadual Esmerina Bou-Habib (Abaetetuba/PA) durante os anos de 2017 e 2018. Atua como professor auxiliar no Curso preparatório de redação para o ENEM e Concursos Públicos In Litteris (Abaetetuba/PA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3185522205701304>.

Aureluci Alves de Aquino: Professora titular do Instituto Federal Baiano, campus Guanambi. Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2011). Mestre em Ciências e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 1991). Pós-graduada em Uso Racional dos Recursos Naturais e Seus Reflexos no Meio Ambiente pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2002); Bacharel em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV, 1986). Graduada em Esquema I – Licenciatura Plena pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR, 1997). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2539229278123063>.

Elionai Mendes da Silva: Licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2014). Pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) possui Pós-graduação Lato sensu em: Língua Portuguesa e sua Literatura (2018); Educação Inclusiva (2019). Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2021). Atuou como docente do Colégio da Polícia Militar de Ilhéus Rômulo Galvão. Possui experiência profissional nos níveis de ensino da Educação básica - educação infantil, ensino fundamental e médio -

ministrando aula de Língua espanhola, Redação e Língua portuguesa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5710991141548122>.

Ellen Kelly Rodrigues Sarges: Licencianda em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA, Campus Abaetetuba, 2014-atual). Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA, Campus Abaetetuba, 2013). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4645082474820631>.

Francelina Barreto de Abreu: Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA, 2020-atual). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018). Pós-graduada Lato sensu em Língua Espanhola pela Faculdade Montenegro (FM, 2014). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR, 2021). Licenciada em Letras Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2013). Professora na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba/PA (SEMEC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2576837299879701>.

Gabriela Pereira Cardoso: Licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano, Campus Guanambi, 2016-atual). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de 2016 a 2018. Atualmente é bolsista do Programa Residência Pedagógica. Atua como trainee da Empresa Júnior do curso de Licenciatura em Química do IF Baiano campus Guanambi - Genesys Jr. Realiza estágio na empresa LIPE Industrial - empresa do ramo de domissanitários. E-mail: Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0578284072750292>.

Israel Fonseca Araújo: Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN, 2019). Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2015). Licenciado em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2005). No campo da pesquisa, atua prioritariamente nos Estudos Linguísticos, na interface dos estudos do discurso e sua relação com o campo da mídia (linguagem, enunciação, discurso, poder e história), pesquisando poder, mídia e meio ambiente (no Doutorado), a partir de postulados de Michel Foucault; também analisa práticas discursivas com aporte teórico em

Dominique Maingueneau, na esteira da Análise do Discurso de vertente francesa. Nos Estudos Literários, dedica-se à relação literatura e sociedade; literatura, mulher e gênero; dedica-se a discutir a problemática ensino/aprendizagem nos termos de uma educação linguística (Marcos Bagno e outros). Professor na educação básica da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA) e Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri/PA (SEMED) e colaborador na Educação Superior. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5386576922721214>.

Italanei Oliveira Fernandes: Mestre em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II (2017). Pós-graduada Lato sensu em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER, 2010). Licenciada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2006). Servidora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Uruçuca desde o ano de novembro de 2012 com o cargo de Assistente de Alunos, atuando como Coordenadora de Ensino desde outubro de 2014. Membro do GENI (Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade). Membro do GEDISEX (Grupo de Pesquisa e Práticas de Gênero, Diversidade e Sexualidade), cadastrado no diretório do CNPq. Membro da Comissão Interna de Avaliação de Projetos (CIAP) do Campus Uruçuca. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2840080144339598>.

José Guilherme Silva Melo: Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2008). Pós-graduado Lato sensu em Gerenciamento e Gestão da Qualidade na Indústria da Construção Civil pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2009). Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 1984). Realiza trabalhos na área de inovação tecnológica, com desenvolvimento de elementos estruturais pré-moldados de concreto armado. Iniciou trabalhos sobre Modernização do Ensino da Engenharia numa Visão Integradora de Desenvolvimento Científico, Tecnológico e Social. Desde 2010, atua como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA Campus Abaetetuba). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5374950448744493>.

José Ivanilson da Luz Rodrigues: Pela Universidade Federal do Pará (UFPA) é Licenciado em História (2008); Especialista em Relações Étnico-Raciais para o

Ensino Fundamental (2010); Mestre em História (2015); Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (2018-atual). Atua como Professor de História nas seguintes instituições: Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM); Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA); Secretaria Municipal de Educação de Moju/PA (SEMEC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6681320453472188>.

Laikui Cardoso Lins: Licenciada em Letras Vernáculas (2006) e Mestre em Literatura e Diversidade Cultural (2009) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Teixeira de Freitas-BA e Pesquisadora do GPELIF (Grupo de Pesquisa em Linguagens do IF Baiano), junto à linha de pesquisa Linguagens, Literatura e Estudos Culturais. Atua como palestrante e ministra cursos de formação de professores, abordando as temáticas da produção textual na escola e correção de textos escolares. Além de desenvolver outras atividades relacionadas aos temas: leitura e formação do leitor; ensino de Literatura; literatura e cinema; recepção cinematográfica e de textos literários; história do cinema e cinema novo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0859047882947007>.

Leidiane dos Santos Carneiro: Licenciada em História pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2018). Pós-graduanda em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade de Educação e Tecnologia do Pará (FAETE, 2019-atual). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0109393013045961>.

Maria Asenate Conceição Franco: Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2018). Pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) é Mestra em Políticas Sociais e Cidadania (2011); Pós-graduada Lato sensu em Gestão Pública e Terceiro Setor (2007); Bacharela em Serviço Social (1994). Atua como docente na área de Serviço Social no Centro de Estudos, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Humano (CEPEX-DH). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano Campus Governador Mangabeira. Integrante do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEABI) do IF Baiano Campus Governador Mangabeira. Pesquisadora das temáticas Mulheres trabalhadoras rurais baianas e violência de gênero e racial; famílias monoparentais femininas, mulheres

quilombolas, Serviço Social, espaço sócio-ocupacional e violência de gênero e racial, políticas públicas e Gênero. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5748139784337809>.

Maria Rosilene Maués Gomes: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2019-atual). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2012). Possui Pós-graduação Lato sensu em: Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ, 2010); Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2005). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2003). Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com vínculo efetivo e dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, IFPA/Campus Abaetetuba. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT) do IFPA/Campus Abaetetuba. É membro do Centro Avançado em Educação e Educação Física (CAÊ), ligado ao PPGED da UFPA. É membro do Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Desenvolve pesquisa sobre condições de trabalho docente na Amazônia Tocantina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3704958827627668>.

Marielle de Jesus Costa Nascimento: Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR, 2021). Pós-graduada Lato sensu em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em Educação Física Escolar e Atividade Física Adaptada pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2020). Professora na Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba/PA (SEMEC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4184198868908909>.

Milton Ricardo Silveira Brandão: Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); Pós-graduado Lato sensu em Microbiologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI, 2020). Bacharel em Biomedicina pelo Centro Universitário Faculdade dos Guararapes (UNIFG, 2019). Técnico em Química pela Fundação Educacional Montes Claros (FEMC, 1998). Exerceu durante o período de 2002-2012 os cargos de Técnico Universitário e Técnico Universitário da Saúde pela

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Analista Microbiológico pela Biobrás S/A e Vallée S/A. Técnico em Química pelas Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE); Técnico em Laboratório/Química pelo Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). Atualmente, exerce o cargo de Técnico em Laboratório no Instituto Federal Baiano (IFBAIANO) campus Guanambi, atuando no Laboratório de Microbiologia de Alimentos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4269095151682983>.

Pedro Henrique Alves Fernandes: Licenciando em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Guanambi (IF BAIANO, 2015-atual). Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agricultura pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Guanambi (IF BAIANO, 2015). Fundador e atual Diretor-Presidente da Empresa Júnior de Licenciatura em Química Associação Civil, Genesys Jr, do IF Baiano Campus Guanambi. Primeiro Secretário do Diretório Acadêmico Professor Daniel Rodrigues Vieira, do curso de Licenciatura em Química do IF Baiano Campus Guanambi. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0324148986388716>.

SOBRE O ORGANIZADOR

Jairo da Silva e Silva: Doutorando em Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2019). Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2017). Pós-graduado Lato sensu em: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FAEME, 2010); Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFPA, 2018); Literatura Africana, Indígena e Latina (UniBF, 2020); Metodologia do Ensino de Língua Espanhola (UniBF, 2020). Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2008). Professor no Instituto Federal do Pará (IFPA/Abaetetuba). Membro do Grupo de Estudos em Educação, Memórias e Culturas na Amazônia Paraense (GEMCA/IFPA), cadastrado no diretório do CNPq. Pesquisador no Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal Baiano, Campus Uruçuca. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3826053383334980>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abaetetuba/PA, 8, 12, 30, 31, 35, 38, 41, 104, 167, 169, 158, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 186, 193, 194, 195, 197 198, 199
Álcool etílico 80% glicerinado, 7, 11, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89
Aprendizagem colaborativa, 94, 97, 98, 101, 103
Aprendizagem significativa, 90, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 103, 170, 171, 176, 177, 178
Autoavaliação, 8, 13, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190

B

Base nacional comum curricular, 25, 27, 54, 65, 160, 163, 168
Biblioteca, 8, 11, 12, 79, 104, 107, 147, 148, 149 150, 151, 153, 154, 156

C

Charges, 7, 10, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 65

C

Coordenação pedagógica, 10, 11, 32, 50, 56, 116
Covid-19, 5, 7, 15, 81, 89, 92, 93, 102, 104, 119, 125, 126, 128

D

Dia da consciência negra, 7, 10, 26, 49, 53, 56, 57, 60

E

Educação física escolar, 167, 192, 197
Educação online, 7, 11, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103
Espanhol como língua estrangeira, 8, 126, 135, 136, 137, 138
Estágio supervisionado, 8, 10, 11, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 115
Eugenia, 10, 19, 20, 23, 24, 25, 28

I

IF Baiano – Campus Catu, 92

IF Baiano – Campus Governador Mangabeira, 78

IF Baiano – Campus Guanambi, 82

IF Baiano – Campus Teixeira de Freitas, 23

IF Baiano – Campus Uruçuca, 124

IFPA – Campus Abaetetuba, 174

Igarapé-Miri/PA, 147, 195

interdisciplinaridade, 4, 22, 25, 27,

28, 137, 143, 144, 170, 172, 173, 177, 178,

Intervenção pedagógica, 8, 46, 147,

148, 149, 153

L

Licenciatura em química, 81, 83, 87, 89, 90, 92, 194, 198

literatura hispânica, 8, 10, 11, 12, 126, 136

M

Moju/PA, 41, 53, 65, 196

Mulheres negras, 7, 10, 40, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 80

Multidisciplinaridade, 22

P

Pandemia, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 77, 82, 85, 87, 92, 93, 102, 104, 105, 116, 118, 119, 121, 125, 126, 128

Pensamento freireano, 8, 179, 184

R

Resistência dos materiais, 171, 172, 173, 174, 176, 177

V

Violência de gênero e racial, 7, 67, 69, 77, 78, 197

A presente coletânea tem por objetivo destacar práticas exitosas que ocorrem em distintas instituições públicas de ensino. Ações educativas de diferentes áreas de conhecimento e suas respectivas metodologias, que expressam as dinâmicas de superação diária do ensinar e do aprender. Práticas que tenham em comum a concepção de educação como um processo aberto, amplo, de múltiplas facetas. Experiências que entendem que educar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 26).

